

George, Uta

Kollektive Erinnerung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmordes in Hadamar. Eine erinnerungssoziologische Studie

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2008, 206 S. - (Klinkhardt forschung) - (Zugl.: Gießen, Univ., Diss., 2007)



Quellenangabe/ Reference:

George, Uta: Kollektive Erinnerung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmordes in Hadamar. Eine erinnerungssoziologische Studie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2008, 206 S. - (Klinkhardt forschung) - (Zugl.: Gießen, Univ., Diss., 2007) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-20250 - DOI: 10.25656/01:2025

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-20250>

<https://doi.org/10.25656/01:2025>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

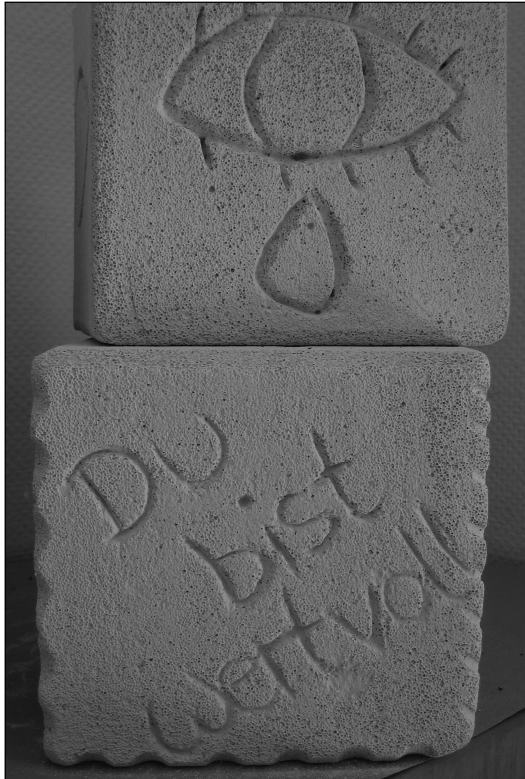
E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

GEORGE
KOLLEKTIVE ERINNERUNG BEI MENSCHEN
MIT GEISTIGER BEHINDERUNG



Die Steine wurden von TeilnehmerInnen
eines Studientages in der Gedenkstätte
Hadammar erstellt. *Foto: Regine Gabriel*

KOLLEKTIVE ERINNERUNG BEI MENSCHEN
MIT GEISTIGER BEHINDERUNG

Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen
Behinderten- und Krankenmordes in Hadamar

Eine erinnerungssoziologische Studie

von
Uta George

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2008



„Kollektive Erinnerung bei Menschen mit geistiger Behinderung. Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmordes in Hadamar. Eine erinnerungssoziologische Studie“

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. rer. soc.) des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Vorgelegt von Uta George M.A. aus Bad Homburg 2007.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2008.11.1. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2008.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN: 978-3-7815-1649-6

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
0 Einleitung	10
1 Das kulturelle Gedächtnis der NS-„Euthanasie“-Verbrechen	15
1.1 Das kulturelle Gedächtnis – ein erinnerungspolitisches Konzept.....	15
Das kulturelle Gedächtnis des Nationalsozialismus	18
1.2 Zwangssterilisationen und NS-„Euthanasie“-Verbrechen	21
Vorgeschichte der Psychiatrie-Verbrechen	21
Zwangssterilisationen.....	21
Die NS-„Euthanasie“-Morde	23
Die Landesheilanstalt Hadamar.....	26
1.3 Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankemordes in Hadamar.....	29
Die Nachkriegsprozesse	29
Die Opfer der NS-„Euthanasie“-Morde	30
Das Gedenken an die Opfer, das Wissen um die Verbrechen – das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Kranken- und Behindertenmordes	32
Exkurs: Die Situation in der DDR.....	32
Die Erinnerung in Hadamar.....	34
2 Menschen mit Lernschwierigkeiten als Subjekte der Gedächtnisforschung	38
3 Erinnerung und Lernen in der Gedenkstätte Hadamar	41
3.1 Die Genese der pädagogischen Arbeit der Gedenkstätte Hadamar	41
3.2 Das heutige Angebot – Führungen und Studientage.....	42
Täterinnen und Täter vor Gericht – Arbeit mit Prozessaussagen	44
Das Individuum in der Masse erkennen – Arbeit mit Patientenakten	45
3.3 Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Gedenkstätte.....	46
Exkurs: Mensch zuerst-Netzwerk People First Deutschland e.V.	47
Die Kooperation	47
Ergebnisse und Schlussfolgerungen	49
3.4 Reflexion und Schlüsse der pädagogischen Arbeit. Lernen aus der Geschichte? ..	52
Theoretische Konzepte zum Lernen aus der Geschichte des Nationalsozialismus. Betroffenheitspädagogik und Historisierung.....	52
Dialog und Erinnerung	54
Lernen mit der Geschichte – das Beispiel Hadamar.....	56
3.5 Ausblick.....	58

4 Was bedeutet Lernen für Menschen mit Lernschwierigkeiten?	59
4.1 Leben in der Wissensgesellschaft	59
Lebenslanges Lernen, aber wie?	59
Inhalte Lebenslangen Lernens	60
Wer gehört zur Wissensgesellschaft?	61
Menschen mit Lernschwierigkeiten	61
4.2 Chancen in der Wissensgesellschaft für Menschen mit Lernschwierigkeiten	62
Teilhabe an der Gesellschaft und an der politischen Willensbildung	62
Bereiche der Einübung politischer Partizipation	63
Verbesserte Handlungsmöglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Lebenslanges Lernen	65
Verbessertes Geschichtsverständnis	66
Schaffung von Gruppenbewusstsein	68
Verbessertes Selbstvertrauen	68
4.3 Notwendige Verbesserungen für die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Wissensgesellschaft	69
Wie soll gelernt werden?	71
Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Wissensgesellschaft	72
5 Vom Objekt der Betrachtung zum Subjekt der Lebensgestaltung	74
Einleitung	74
5.1 Die Sicht der Mehrheitsgesellschaft auf Menschen mit Behinderungen	74
Allgemeine Überlegungen	74
Soziale Diskriminierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten	75
Leben unter erschwerten Bedingungen	77
Das medizinische Modell	78
5.2 Folgen für die Sozialisation von Menschen mit Behinderungen	79
Geburt und erste Lebensjahre	80
Schule	81
Berufsleben	82
Wohnen	83
Sozialisationsmerkmale bei Menschen mit Lernschwierigkeiten	83
Interaktionistisch oder strukturfunktional?	
Der Versuch einer Einordnung	85
5.3 Neues Paradigma: die Betroffenen sprechen für sich selbst	86
Selbstvertretungsorganisationen von Menschen mit Behinderungen	87
Selbstvertretungsorganisationen von Menschen mit Lernschwierigkeiten	89
Selbstbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten	90
Selbstdefinition von Menschen mit Lernschwierigkeiten	93
5.4 Was sind Disability Studies?	94
Der soziale Konstruktivismus	95
Konstruktivismus und Behinderung – Blick auf die Gesellschaft	96
Konstruktivismus und Behinderung – Mikrosoziologische Ebene	97
Menschen mit Lernschwierigkeiten als Personen mit eigener Konstruktion und Wirklichkeit	99
Politische Ziele der Disability Studies	101

6 „When one listens to them one also gets information.“	
Qualitatives Interview und teilnehmende Beobachtung	104
6.1 Vorbemerkung.....	104
6.2 Qualitative Forschung.....	104
6.3 Voraussetzungen für die Forschung	105
Phänomenologie	106
Hermeneutik	106
6.4 Die Befragung der „Unbefragbaren“.	
Menschen mit geistigen Behinderungen als Subjekte der Forschung	107
Die Erhebungsinstrumente	110
Das problemzentrierte Interview	110
Das Setting der Interviews	111
Pädagogische Einheit statt Interview (Filmsequenz).....	113
Teilnehmende Beobachtung	114
6.5 Auswertung.....	116
Interpretation	117
Fallbeschreibung	118
7 „Das warn ja auch Menschen, so wie mir, mit äh Behinderung.“	
Aussagen von Menschen mit Lernschwierigkeiten	119
7.1 Vorüberlegungen	119
Der verwendete Leitfaden	119
Transkriptionsregeln.....	120
Worum geht es?.....	121
7.2 Die Interviews	121
7.2.1 Interview mit Johann Schmidt.....	121
Johann Schmidt	121
Das Setting des Interviews	121
Verlauf des Interviews	122
7.2.2 Interview mit Anette Schulze und Michael Köffler.....	126
Anette Schulze	126
Michael Köffler	126
Das Setting des Interviews	126
Verlauf des Interviews	126
7.2.3 Interview mit Thomas Fechner.....	133
Thomas Fechner	133
Das Setting des Interviews	133
Verlauf des Interviews	133
7.2.4 Interview mit Ralf Hemmelmann	136
Ralf Hemmelmann	136
Das Setting des Interviews	136
Verlauf des Interviews	136
7.2.5 Interview mit Rosamunde Klein und Dagmar Dornfeld.....	140
Rosamunde Klein	140
Dagmar Dornfeld	140
Das Setting des Interviews	140
Verlauf des Interviews	141

7.2.6 Die Filmsequenz.....	144
Verlauf des Gesprächs (Nachbereitung).....	145
7.2.7 Wandzeitungen.....	146
7.3 Übergreifende Themen aus den Interviews	147
„Man is ja ich bin ja selber behindert.“ Empathie für und Identifikation mit den Opfern der NS-„Euthanasie“-Verbrechen.....	147
„Das warn doch die Juden, die dort begraben sind.“ Stereotype in der Erinnerungskultur.....	152
„Wir sind traurig und erschüttert.“ Gefühle der Trauer.....	154
„Denn ich bin doch der Meinung, es hat jedes Leben das Recht zu leben.“ Einstellung zur so genannten „Lebensrecht-Debatte“	156
„Jesus sagt, lasse die toten Ruhen. Und die Verbrecher nicht und sie kommen in die Hölle.“ Ethisch-moralische Einschätzungen der Geschehnisse in Hadamar	159
„[...] wir wollen unseren Herr Gott danke das so bleibt wie es jetzt ist.“ Was lernen wir mit der Geschichte?	163
„[...] weil sie meinen, ich bin weniger wert wie andre.“ Ideologische Hintergründe der NS-„Euthanasie“-Verbrechen in den Gesprächen	167
„[...] und ich meine, es gibt ne behinderte Leute, (1) mit denen muss mer genau genauso umgehen wie mit normale Mensche.“ Die Einhaltung der Menschenrechte – Übertragungen auf die aktuelle Situation	169
„Die ham mir auch nachgemacht und ham gesacht, was wollt ihr Scheiß Behinderten, da ham sie mich auch geschubst.“ Diskriminierungserfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten.....	172
„[...] und die sind sehr glücklich und zufrieden [...].“ Lebenszufriedenheit der Interviewten	176
„Selbstbestimmung ist ist ist etwas, was man sich erkämpfen muss, was man, wo man (), wo man äh wirklich äh andauernd dranbleiben muss.“ Der schwierige Kampf um Selbstbestimmung.....	178
„Dann kannste sagen, Wissen ist Macht und mehr Wissen ist mehr Macht ((leise))“ Von der Bedeutung historisch-politischer Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten.....	183
7.4 Abschließende Einschätzungen	189
Methodische Erkenntnisse / Interviews.....	189
Inhaltliche Ergebnisse	190
Erinnerungskultur von Menschen mit Lernschwierigkeiten.....	192
8 Fazit.....	193
Literaturverzeichnis	197
Anhang.....	205

Vorwort

Dieses Buch wurde 2007 als Dissertation im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen angenommen. Wie jedes wissenschaftliche Werk wäre auch dieses nicht ohne die Mithilfe Anderer zustande gekommen, denen ich meinen Dank schulde.

Zuallererst danke ich meinen Interviewpartnerinnen und -partnern danken. Sie haben sich spontan bereit erklärt, meine Interviewfragen zu beantworten, und sie haben ehrliche und offene Antworten gegeben. Für die wissenschaftliche Begleitung und die Anregungen im Doktorandenkolloquium danke ich Prof. Dr. Helmut Dubiel. Ich danke außerdem Susanne Göbel und Gottfried Kößler für aufbauende inhaltliche Rückmeldungen, die mir die notwendige Trittsicherheit gegeben haben. Martina Stein-Lesniak danke ich für das engagierte Korrekturlesen, meinem Vater, Siegfried George, für die wissenschaftlichen Anregungen. Dank auch an die Gedenkstätte Hadamar, den Landeswohlfahrtsverband Hessen und den Verein zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar e.V. für die Möglichkeit, im Rahmen meiner Tätigkeit beobachtend und thesengenerierend tätig zu sein. Besonderer Dank gilt meinem Mann, Udo Keidel-George, der diese „Nebentätigkeit“ durch fachliche Anfragen, Geduld und Liebe mitgetragen hat.

Der Druck wurde durch den Verein zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar e.V. und Siegfried George finanziell unterstützt. Dem gilt mein ausdrücklicher Dank.

0 Einleitung

Die kollektive Erinnerung von Menschen mit geistigen Behinderungen bezüglich des nationalsozialistischen Kranken- und Behindertenmordes ist ein bislang unerforschtes Terrain. Obwohl die Begriffe *kulturelles Gedächtnis* und *Erinnerungskulturen* seit einiger Zeit en vogue sind und unterschiedlichste Erkenntnisse hervorbringen, sind Menschen mit geistigen Behinderungen von diesem Forschungszweig bislang nicht als Akteurinnen und Akteure gesehen worden. Dies verwundert nicht angesichts der Tatsache, dass sie nicht in der *Mitte der Gesellschaft* leben und auch in Bildungseinrichtungen kaum als Zielgruppe angesprochen werden. Sie haben deshalb faktisch nur eingeschränkte Möglichkeiten, beispielsweise durch Massenmedien, sich mit dem Thema zu beschäftigen. Darunter fallen auch Gedenkstätten als Einrichtungen historisch-politischer Bildung, in denen exemplarisch gelernt werden kann, die aber Menschen mit geistigen Behinderungen kaum bewerben.

Das Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen ist im kulturellen Gedächtnis unterrepräsentiert. Es nimmt im Vergleich zu den Verbrechen an anderen Opfergruppen eine marginale Position ein. Ausdruck dessen ist, dass das Thema überhaupt erst im Laufe der letzten drei Jahrzehnte zögerlich Eingang in das kulturelle Gedächtnis gefunden hat. Die Gründe für die späte Erinnerung an die NS-Psychiatrie-Verbrechen und ihre weiterhin randständige Beachtung liegen in der fortwährenden Stigmatisierung der Opfergruppe. So werden Menschen mit Behinderungen, psychischen Krankheiten oder sozial als missliebig geltenden Personengruppen auch heute noch massive Ressentiments entgegengebracht. Dies prägt auch das Gedächtnis.¹

Die Tatsache, dass Menschen mit geistigen Behinderungen als Trägerinnen und Träger des kulturellen Gedächtnisses des nationalsozialistischen Krankenmordes bislang nicht in Erscheinung getreten sind, hat mit der diesem Sachverhalt immanenten doppelten Stigmatisierung zu tun. Das Thema ist bereits randständig, die potentiellen Trägerinnen und Träger leben gleichermaßen in marginalisierter Position der Gesellschaft, was wiederum die Randständigkeit des Themas begründet.

Menschen mit geistigen Behinderungen nehmen am öffentlichen Leben nur in sehr eingeschränkter Art und Weise teil. Die Mehrheitsgesellschaft rechnet dies ihrer Behinderung zu. Dabei wird eine Fülle von Barrieren verkannt, die gesellschaftlich errichtet wurden und die Menschen mit geistiger Behinderung von einer Partizipation an der Gesellschaft, und damit auch an der politischen Willensbildung, weitgehend ausschließen.

¹ Vgl. Roer 2005.

Die Gedenkstätte Hadamar ist ein Ort, an dem während des 2. Weltkrieges ca. 15.000 Menschen mit (geistigen) Behinderungen, psychischen Krankheiten oder aufgrund sozialer Missliebigkeit ermordet wurden. Nach vielen Jahren als pädagogische Mitarbeiterin der Gedenkstätte empfand ich es als paradox, ausgerechnet diejenigen von dem Bildungsangebot auszuschließen, die im Nationalsozialismus zur Opfergruppe gehört hätten. Selbstverständlich handelte es sich nicht um einen Ausschluss in der Form, dass Menschen mit Behinderungen oder psychischen Erkrankungen der Zutritt verwehrt wurde. Allerdings sah sich auch keine pädagogische Kraft in der Lage, mit ihnen in einer für beide Seiten zufriedenstellenden Art und Weise zu arbeiten.

Erst in Kooperation mit *Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.*, einer Selbstvertretungsorganisation von Menschen mit geistigen Behinderungen, gelang es, Anhaltspunkte für einen barrierefreien Zugang dieser Zielgruppe zu erarbeiten. In der Folge besuchten viele Gruppen von Menschen mit geistigen Behinderungen die Gedenkstätte. Zu Beginn des Angebotes hatte es eine Reihe von Kritikern² gegeben, die zu bedenken gaben, das Thema sei zu schwierig und belastend für diese Klientel. Diese Kritik verstummte angesichts der Kooperation mit einer Selbstvertretungsorganisation.

Durch die Zusammenarbeit mit *Mensch zuerst* veränderte sich auch die Terminologie für die Zielgruppe. *Mensch zuerst* kämpft u.a. dagegen, als *Menschen mit geistiger Behinderung* bezeichnet zu werden. Sie favorisieren für sich den Begriff *Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Ich verwende beide Begriffe synonym, da der Begriff *Menschen mit geistiger Behinderung* bislang immer noch die offizielle Bezeichnung ist, ich aber das Interesse von *Mensch zuerst*, Stigmatisierung zu reduzieren, unterstütze. Außerdem nutze ich die Bezeichnung „Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen“.

Am Anfang der Forschungen stand die Überlegung, das Besuchsangebot zu evaluieren. Die Betroffenen sollten selbst zu Wort kommen, damit authentische Berichte über ihre Erfahrungen in der Gedenkstätte vorlägen. Im Verlauf der Forschungen trat die Evaluierung des pädagogischen Angebotes in den Hintergrund. Hauptgegenstand wurde die kollektive Erinnerung von Menschen mit geistigen Behinderungen. Datengrundlage sind teilnehmende Beobachtungen in Seminaren der Gedenkstätte Hadamar, Produkte, wie Wandzeitungen, die von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Gedenkstätte hergestellt wurden, sowie qualitative Interviews und eine Filmsequenz.

Hintergrund der Forschungen war einerseits die These, dass Menschen, die im Nationalsozialismus zur Opfergruppe der NS-„Euthanasie“-Verbrechen gehört hätten, sich für diesen Teil der Geschichte besonders interessieren. Auf der anderen Seite sollte es das Selbstverständnis einer Gedenkstätte, wie der in Hadamar, sein, einen normalisierten Zugang für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu schaffen. Schließlich ist ein Thema der Gedenkstätte die Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen und psychischen Krankheiten. Aus der Geschichte lernen bedeutet in diesem Zusammenhang auch, dieser Zielgruppe ein angemessenes Bildungsangebot zu machen, um damit die de facto Barriere (Ausgrenzung) zu reduzieren.

Am Beginn der Forschungen standen folgende Arbeitshypothesen:

1. Menschen mit Lernschwierigkeiten werden von der Gesellschaft nicht als Adressatinnen und Adressaten historisch-politischer Bildung gesehen. Hingegen ist davon

² I.d.R. professionelle Pädagoginnen und Pädagogen der Behindertenarbeit.

auszugehen, dass sie sich für historisch-politische Bildung interessieren, wenn die Angebote angemessen sind. Sie haben ein Bewusstsein von Menschenrechten für sich und andere und verfügen über ein humanistisches Wertesystem.

2. Menschen mit Lernschwierigkeiten werden nicht als Trägerinnen und Träger des kulturellen Gedächtnisses des nationalsozialistischen Kranken- und Behindertenmordes in Betracht gezogen. Als Menschen, die im Nationalsozialismus zur Opfergruppe der „Euthanasie“-Verbrechen gehört hätten, nehmen sie aber vermutlich eine andere Perspektive auf diese Verbrechen ein als die Mehrheitsgesellschaft.
3. Menschen mit Lernschwierigkeiten sehen sich in der heutigen Gesellschaft oft gesellschaftlicher Diskriminierung und Stigmatisierung ausgesetzt. Über diese und wesentlich weiter reichende Formen der Diskriminierung und Verfolgung erfahren sie bei der Beschäftigung mit den Themen Zwangssterilisation und NS-„Euthanasie“-Verbrechen. Sie empfinden aufgrund ihrer eigenen Lebenserfahrung Empathie mit den Opfern der NS-Psychiatrie. Dies unterscheidet sie von Besuchenden ohne Behinderung, die häufig Empathie für die Tatbeteiligten entwickeln.
4. Menschen mit Lernschwierigkeiten haben ein Interesse, sich mit dem Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen zu beschäftigen, weil sie diese Verbrechen auch als Teil ihrer eigenen Geschichte begreifen. Die Tatsache, dass sie als behindert gelten, ist konstitutiv für diese Einordnung von Geschichte.
5. Die Beschäftigung mit den NS-„Euthanasie“-Verbrechen führt bei Menschen mit Lernschwierigkeiten zu einer größeren Sensibilität bzgl. heutiger Menschenrechtsverletzungen und Ausgrenzungsmechanismen. Sie führt zu einem erhöhten gesellschaftspolitischen Interesse und zu mehr Selbstvertrauen und Selbstbemächtigung (Empowerment).

Zur Bearbeitung des Themas wurden folgende Schritte gewählt:

Zu Beginn werden die NS-„Euthanasie“-Verbrechen als Teil des kulturellen Gedächtnisses dargestellt.³ Dieses erinnerungspolitische Konzept wird auf den nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmord übertragen. Der Fokus der Betrachtung liegt dabei auf der Geschichte der ehemaligen Landesheilanstalt Hadamar. Anhand ihrer Historie werden die Grundzüge der NS-„Euthanasie“-Verbrechen dargestellt. Auch die Entwicklung des kulturellen Gedächtnisses des Behindertenmordes wird anlässlich des Gedenkens in Hadamar erläutert.

Im zweiten Kapitel sind Begründungen für die Auswahl der besonderen Zielgruppe dieser Studie genannt. Aufgrund der gesellschaftlichen Marginalisierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten erscheint es Betrachterinnen und Betrachtern nicht notwendigerweise offensichtlich, diese Personengruppe als Subjekte des kulturellen Gedächtnisses einzustufen. In diesem Kontext ist der Ansatz hervorzuheben, die Betroffenen als Expertinnen und Experten ihrer selbst zu sehen. Ihrer subjektiven Perspektive soll hier Raum gegeben werden.

Die Gedenkstätte Hadamar wurde seinerzeit, wie andere Gedenkstätten auch, mit der Vorstellung gegründet, *aus der Geschichte zu lernen*. Diesem Ansatz widmet sich das dritte Kapitel. Zunächst wird das Angebot der historisch-politischen Bildung der Gedenkstätte geschildert, anschließend der Zugang, der gemeinsam mit *Mensch zuerst*

³ Vgl. Assmann, Aleida 2004; vgl. ebenso Erll.

entwickelt wurde. Den Abschluss bietet die Diskussion um die Herangehensweise an den Anspruch, aus der Geschichte zu lernen bzw. dieses zu vermitteln.

Schon der Begriff *Menschen mit Lernschwierigkeiten* scheint eine Beschäftigung mit dem Thema *lernen* zu evozieren. Für weite Teile der Mehrheitsgesellschaft gelten Menschen mit geistigen Behinderungen als nicht bzw. nur eingeschränkt lernfähig. Tatsache ist aber, dass sie ebenso mit Lebenslangem Lernen konfrontiert sind wie Menschen ohne Lernschwierigkeiten auch. Viele Möglichkeiten, sich politisch zu bilden, werden ihnen allerdings vorenthalten. Im vierten Kapitel wird deshalb diskutiert, welche Implikationen historisch-politische Bildung für eine Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Gesellschaft haben kann bzw. in Teilbereichen bereits hat.

In Kapitel fünf werden die teilweise massiven Diskriminierungen und Stigmatisierungen, denen Menschen mit Behinderungen innerhalb der Gesellschaft ausgesetzt sind, erläutert. Ihnen wird eine Hilfsbedürftigkeit zugeschrieben; ihre Behinderung wird als biologisches oder medizinisches Problem eingestuft. Seit dem Paradigmenwechsel in der Behindertenbewegung sprechen die Betroffenen vermehrt für sich selbst und lassen nicht mehr zu, dass nur so genannte Fachleute über sie sprechen. Der Paradigmenwechsel beinhaltet, Behinderung hauptsächlich als ein soziales Problem anzusehen, nämlich als eine Konstruktion durch die Gesellschaft (soziales Modell). Durch den Abbau von Barrieren wäre es allen möglich, an der Gesellschaft zu partizipieren. Die Selbstvertretungsorganisationen greifen bei der Analyse der aktuellen Situation auf den sozialen Konstruktivismus zurück. Aus der radikalen Behindertenbewegung heraus hat sich die wissenschaftliche Disziplin der Disability Studies entwickelt, die sich ebenfalls auf den Konstruktivismus bezieht. Diese veränderte Wahrnehmungsweise von Behinderung wird auch von *Mensch zuerst* repräsentiert.

An die Auffassung vom sozialen Modell knüpft die methodische Herangehensweise der Erhebung an (Kapitel sechs). Ausgegangen wird von der Prämisse, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht per se als unbefragbar⁴ gelten, sondern geeignete Forschungssettings gefunden werden müssen, um sie nach ihren Meinungen und Vorstellungen zu befragen. Erst im Zusammenhang mit dem geschilderten Paradigmenwechsel in der Arbeit mit behinderten Menschen sind sie als Subjekte der Forschung in den Vordergrund getreten. Bei ihnen handelt es sich um eine soziale Subkultur, die durch Ausgrenzung entstanden ist, nicht durch Selbstdefinition. Zur Erforschung ihrer eigenen Sichtweise eignet sich am ehesten ein ethnographischer Ansatz. Er versucht, von eigenen Regeln und Normen der Forscherin abzusehen und geht phänomenologisch vor. Auf dieser Grundlage wurde in Seminaren mit Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Gedenkstätte teilnehmend beobachtet. Die dort erhobenen Ergebnisse waren die Grundlage für die Erstellung eines Leitfadens für ein problemzentriertes Interview. Die rekonstruktive Auswertung nach Ralf Bohnsack⁵ geht auf die Annahme vergleichbarer Lebens- und Erfahrungswelten zurück, die durch die Zuschreibung *geistig behindert* und die Teilnahme an einem Bildungsangebot der Gedenkstätte Hadamar hergestellt sind. Die Vorgehensweise ist hypothesengenerierend, da es sich um ein bislang unbekanntes

⁴ Vgl. Laga, S. 228.

⁵ Bohnsack.

Forschungsfeld handelt. Ziel ist es, Hypothesen zu formulieren, die durch weitere Forschungen überprüft werden müssen.

Die Interviews, sowie eine Filmsequenz, die mithilfe desselben Leitfadens gestaltet wurde, werden zunächst in ihrem Verlauf dargestellt. Anschließend werden sie anhand von Inhalten, die durch die Interviewten wiederholt geäußert wurden, thematisch analysiert. Dabei tritt die kollektive Erinnerung der Befragten zutage. Sie wird unterstützt durch die Ergebnisse, die Teilnehmende an dem Bildungsangebot der Gedenkstätte auf Wandzeitungen u.ä. festgehalten haben.

1 Das kulturelle Gedächtnis der NS-„Euthanasie“-Verbrechen

Das folgende Kapitel beschreibt die Erinnerung an die NS-„Euthanasie“-Verbrechen bis heute. Dabei stütze ich mich auf das von Aleida und Jan Assmann entwickelte Konzept des *kulturelles Gedächtnisses*. Dieses Konzept wird im ersten Teil dargestellt. In einem zweiten Schritt werden die Vorgeschichte der NS-Psychiatrie-Verbrechen, die Zwangssterilisationen und die NS-„Euthanasie“-Verbrechen beschrieben. Den dritten Teil bildet die Rezeptionsgeschichte dieser Verbrechen. Dies beinhaltet die Erinnerungskultur.

1.1 Das kulturelle Gedächtnis – ein erinnerungspolitisches Konzept

In den vergangenen Jahren hat das Thema *Erinnerung* einen regelrechten Boom erlebt. Mittlerweile gibt es eine Fülle von Forschungen und Ergebnissen zu Formen des Gedächtnisses und der praktizierten Erinnerung. Der Forschungsbereich gilt als interdisziplinär und ermöglicht Geisteswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, Naturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, sowie in der Kulturwissenschaft Tätigen, sich dem komplexen Thema von unterschiedlichen Seiten aus zu nähern. Hervorzuheben ist, dass sich die unterschiedlichen Konzepte durchaus ergänzen und bereichern und so ein recht umfassendes Bild von Gedächtnis und Erinnerung zeichnen.¹

Der *Begründer* der Vorstellung, dass Menschen nicht nur eine individuelle Erinnerung an bestimmte Erlebnisse in der Vergangenheit haben, sondern dass diese Erinnerung stets geformt ist durch gesellschaftliche Konventionen und Gewichtungen war Maurice Halbwachs. Sein bereits 1925 publiziertes Buch *Les cadres sociaux de la mémoire* (Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen) gilt als eine Grundlage der Gedächtnisforschung.

„Man versteht jeden einzelnen in seinem individuellen Denken nur, wenn man ihn in das Denken der entsprechenden Gruppe hineinversetzt. Man versteht die relative Kraft und das Kombinationsvermögen seines individuellen Denkens nur dann richtig, wenn man das Individuum mit den verschiedenen Gruppen in Bezug bringt, zu denen es gleichzeitig gehört.“²

Halbwachs geht davon aus, dass die soziale Gruppe die Erinnerung des Menschen prägt. Erinnerung hat dabei stets einen starken Bezug zur Gegenwart und bezieht aus dieser ihre Wichtigkeit und Bedeutung. Nach Halbwachs ist Vergangenheit deshalb rekonstruktiv, das heißt von den Bedürfnissen und Einstellungen der Gegenwart aus wird auf die Vergangenheit geblickt.

¹ Vgl. Ertl.

² Halbwachs, S. 200.

„Daraus geht hervor, daß das gesellschaftliche Denken wesentlich ein Gedächtnis ist, und daß dessen ganzer Inhalt nur aus kollektiven Erinnerungen besteht, daß aber nur diejenigen von ihnen und nur das an ihnen bleibt, was die Gesellschaft in jeder Epoche mit ihren gegenwärtigen Bezugsrahmen rekonstruieren kann.“³

Halbwachs' Theorie beinhaltet, dass kollektives Gedächtnis einerseits die Richtschnur für das Individuum ist, welche Erinnerung an was und in welcher Form in seiner Gruppe / Gesellschaft Wichtigkeit erlangt. Es ist andererseits der Begriff für alle Handlungen der Gesellschaft in Bezug auf Vergangenheit.

In den vergangenen Jahrzehnten wurde der Begriff des kulturellen Gedächtnisses von Aleida und Jan Assmann geprägt. Sie unterscheiden zwischen *kommunikativem Gedächtnis* und *kulturellem Gedächtnis*. Beide Begriffe basieren auf der Halbwachs' schen Theorie des kollektiven Gedächtnisses.

„Das **kommunikative Gedächtnis** entsteht durch Alltagsinteraktion, hat die Geschichtserfahrungen der Zeitgenossen zum Inhalt und bezieht sich daher immer nur auf einen begrenzten, ‚mitwandernden‘ Zeithorizont von ca. 80-100 Jahren. [...] Jeder gilt hier als gleich kompetent, die gemeinsame Vergangenheit zu erinnern und zu deuten.“⁴

Das heißt, das *kommunikative Gedächtnis* ist auf Zeitzeugen angewiesen und beinhaltet deren Erlebnisse, Erinnerungen und Deutungen.

Das **kulturelle Gedächtnis** hingegen ist

„eine an feste Objektivationen gebundene, hochgradig gestiftete und zeremonialisierte, v.a. in der kulturellen Zeitdimension des Festes vergegenwärtigte Erinnerung. Das kulturelle Gedächtnis transportiert einen festen Bestand an Inhalten und Sinnstiftungen, zu deren Kontinuierung und Interpretation Spezialisten ausgebildet werden (z.B. Priester, Schamanen oder Archivare).“⁵

Im Folgenden beziehe ich mich im Wesentlichen auf die Ausformung des kulturellen Gedächtnis'. Es ist einerseits Fundus von kollektiven Erinnerungen und Traditionen, andererseits Leitlinie für die Identität einer Gruppe. Es ist damit elementarer Bestandteil jeder Gesellschaft.

„Vor dem Hintergrund dieser Bestimmungen kommt Jan Assmann zu jenem Begriff des ‚kulturellen Gedächtnisses‘, wie er seither in der Fachdiskussion verwendet wird: der ‚jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümliche Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten [...], in deren *Pflege* sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt.“⁶

Aleida Assmann verweist auf die *aktive Rolle* des kulturellen Gedächtnisses:

„Der Begriff ‚kulturelles Gedächtnis‘ ersetzt nicht einfach ältere Begriffe wie ‚Tradition‘ oder ‚Überlieferung‘, sondern verweist auf ein dynamisches und labiles Verhältnis zwischen dem, was gänzlich vergessen, verdrängt, abgestoßen wird, dem was gespeichert

³ Ebd., S. 390.

⁴ Erll, S. 28. Hervorhebung im Original.

⁵ Ebd.

⁶ Welzer 2001, S. 13f. (Zitat: Assmann, Jan 1988, S. 9-15, Hervorhebungen im Original).

und aufbewahrt wird, und dem, was aktuell von vielen als Teil ihrer kulturellen Identität erinnert wird.“⁷

Sie benennt hier, dass das kulturelle Gedächtnis auch die Funktion übernimmt, Dinge zu vergessen, die als unwesentlich eingestuft werden. Es legt fest, was an zukünftige Generationen weitergegeben wird und was sich damit langfristig als konstitutiv für die Identität der Gesellschaft erweist. Besonders nachvollziehbar ist das kulturelle Gedächtnis anhand religiöser Riten, bei denen durch Wiederholung erinnert wird.

Die scharfe theoretische Trennung zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis findet in der Praxis so nicht statt. Solange Zeitzeuginnen und -zeugen leben, berichten sie von ihren Erfahrungen und prägen dadurch das kommunikative Gedächtnis. Je länger ein bestimmtes Ereignis in der Geschichte zurückliegt, desto präsenter wird allerdings gleichzeitig auch das kulturelle Gedächtnis. In der Realität kann die Kategorie beider Gedächtnisse Anwendung finden.

Zur weiteren Beschreibung des kulturellen Gedächtnisses werden folgende zentrale Merkmale angeführt: Identitätskonkretheit und Rekonstruktivität. Weitere Merkmale sind seine Geformtheit, d.h. es ist auf feste Ausdrucksformen angewiesen, seine Organisiertheit bzgl. der Träger der Erinnerung, seine Verbindlichkeit für die Gesellschaft (vgl. oben) und seine Reflexivität. Letztere geht davon aus, dass das kulturelle Gedächtnis die Gesellschaft selbst und ihre Werte reflektiert.⁸

Aleida Assmann unterscheidet innerhalb des kulturellen Gedächtnisses zwischen dem Speichergedächtnis und dem Funktionsgedächtnis.

„Allgemeiner gesprochen umfasst der Modus des Speichergedächtnisses das schiere Aufheben, Konservieren, Ordnen und Katalogisieren; der Modus des Funktionsgedächtnisses demgegenüber die Tätigkeiten der Auswahl, Vermittlung, Animation und Aneignung durch individuelle Gedächtnisse. Während die im Speichergedächtnis aufgehobenen Überreste fremd und unverständlich geworden sind, sind die im Funktionsgedächtnis aufgehobenen Artefakte gegen einen solchen Prozess des Vergessens und Fremdwerdens eigens geschützt. Das liegt daran, dass sie durch Verfahren der Auswahl und Wertzuschreibung (wir nennen diesen Vorgang ‚Kanonisierung‘) hindurchgegangen sind, was ihnen einen Platz im aktiven und nicht nur passiven kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft sichert. Sie bleiben trotz historischen Wandels und beschleunigter Innovation auf den Lehrplänen der Schulen, auf den Spielplänen der Theater, in den Sälen der Museen, den Aufführungen der Konzerthallen und den Programmen der Verlage.“⁹

Das Speichergedächtnis speichert oder sammelt die Erinnerungen ohne spezifische Kriterien, das Funktionsgedächtnis hingegen sortiert und wählt aus. Das Funktionsgedächtnis trägt dafür Sorge, dass Erinnerungen von Generation zu Generation weitergegeben werden. Als Institutionen des Speichergedächtnisses benennt Assmann Archive, Bibliotheken u.ä., als Institutionen des Funktionsgedächtnisses beispielsweise Schulen, Konzertsäle, Ausstellungsräume von Museen und andere Bildungsorte.¹⁰

⁷ Assmann, Aleida 2004, S. 59.

⁸ Vgl. Erll, S. 29.

⁹ Assmann, Aleida 2004, S. 48.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 48f.

Aleida Assmann schildert hier, in welchen Formen sich Gedächtnis manifestiert, bzw. wo es sich auffinden lässt.

Der Ausdruck des kulturellen Gedächtnisses wird als *Erinnerungskultur* bezeichnet. Sie äußert sich in wissenschaftlichen Publikationen, Biographien, politischen Verlautbarungen, Denkmälern und Tagungen etc.¹¹

Das kulturelle Gedächtnis des Nationalsozialismus

Auch bzgl. des Nationalsozialismus kann auf das kommunikative Gedächtnis verwiesen werden – schließlich leben viele Menschen noch, die den NS persönlich erlebt haben bzw. deren direkte Nachfahren. Bereits nach Kriegsende entwickelte sich das kulturelle Gedächtnis, sodass in den Jahrzehnten seit 1945 beide Gedächtnisformen virulent waren. Bzgl. des Nationalsozialismus befinden wir uns durch das Sterben der Zeitzeuginnen und -zeugen zurzeit in einem Übergang der Parallelität von kommunikativem und kulturellem Gedächtnis zum ausschließlich kulturellen Gedächtnis.

Der Fokus dieser Studie soll auf das kulturelle Gedächtnis gelegt werden.

Der Nationalsozialismus ist in den mehr als 60 Jahren nach Kriegsende zu einem festen Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses geworden. Dabei ist das kulturelle Gedächtnis in diesen sechs Jahrzehnten einigen Transformationen ausgesetzt gewesen. So beschreibt Jörn Rüsen mindestens drei Phasen, in denen die Träger des kulturellen Gedächtnisses vollkommen unterschiedlich mit der Erinnerung an den NS und den damit einhergehenden Verbrechen umgingen. Direkt nach 1945 wurden der Nationalsozialismus und der Holocaust, d.h. der Mord an der jüdischen Bevölkerung, *exterritorialisert*. Sie wurden aus der deutschen Identität ausgeklammert. Nur so war deutsche Identität möglich. Durch eine Dämonisierung der Täter (das waren die anderen, z.B. die in Nürnberg Verurteilten) war es möglich, eine Identität trotz dieser Verbrechen auszubauen.¹² Die Verbrechen wurden *weggeschoben* und kollektiv beschwiegen.

Helmut Dubiel betont in seiner Studie anhand der Debatten zur NS-Herrschaft im Deutschen Bundestag diese Stilisierung der Bevölkerung zu Opfern in den 1950er Jahren.¹³ „[...] daß die unbewußten Schuldgefühle der Deutschen über den Holocaust es verhindern, daß die Deutschen nach Hitler eine positive Form kollektiver Selbstidentifikation ausbilden konnten.“¹⁴

Zu diesem Beschweigen gehörte die gesellschaftliche Integration der Täter, sofern diese *nicht* dämonisiert worden waren.

Für die nachfolgende Generation sieht Rüsen, dass der Holocaust als zivilisatorisches *Gegenereignis* eingestuft wurde. Den Trägern des kulturellen Gedächtnisses in diesem Zeitraum fällt es schwer, die bislang geltenden Traditionen zu übernehmen. Sie orientieren sich hingegen an universalistischen Werten bzw. bilden nur zögerlich eine Identität als Deutsche aus. Stattdessen fühlen sie sich eher als Weltbürgerinnen und -bürger. In einer dritten Phase, die laut Rüsen jetzt eintritt, vermutet er eine Akzeptanz der eigenen Geschichte, auch des Holocaust. Dies führe zu einer Haltung *wir als Täter*.

¹¹ Vgl. Erll, S. 35.

¹² Für die folgende Passage vgl. Rüsen, S. 245-259.

¹³ Dubiel, S. 70f.

¹⁴ Ebd., S. 126.

In allen drei von Rüsen benannten Phasen ist davon auszugehen, dass im Hintergrund das (unbewusste) Wissen mitgewirkt hat, es habe sich bei der deutschen Gesellschaft mehrheitlich um die Nachfahren der Täterinnen und Täter und die der Bystander gehandelt. Diese Erkenntnis führt auch oder gerade bei einem hohen Aufklärungsgrad (*wir als Täter*) dazu, auf die Geschichte genau aus dieser Perspektive zu blicken.

„Auf der Seite der Nichtverfolgten, der Mitmacher und Täter ist der Generationenbegriff demgegenüber lange Zeit leer geblieben, ohne historische Anbindung und harmlos. So als könnte die nächste Generation beziehungslos zum NS sein, weil eben danach geboren. Wie geht eine dritte Generation heute mit ihrer historischen Verstrickung um, die keine der schuldhaften (Mit-) Täterschaft ist, sondern eine der Verantwortung gegenüber der Erinnerung und Vergegenwärtigung der Verbrechen Geschichte?“¹⁵

Astrid Messerschmidt spricht von der Verantwortung der Erinnerung, die mit Blick darauf übernommen werden muss, es handele sich um eine Generationenfolge der Täterinnen, Täter und Bystander. Die Ergebnisse der Studie von Welzer, Moller und Tschuggnall¹⁶ relativieren die Einschätzung Messerschmidts, wenn die zweite und dritte Generation davon ausgeht, ihr Familienmitglied sei in jedem Fall Opfer oder Widerstandskämpfer bzw. -kämpferin gewesen. Dann wird zwar die Tatbeteiligung der deutschen Bevölkerung zur Kenntnis genommen, für die eigene Familie allerdings ausgeschlossen oder undefiniert. Dies führt eher nicht zur Anerkennung einer historischen Verstrickung und damit zu einer Verantwortung gegenüber der Erinnerung. Für meine Studie gehe ich allerdings davon aus, dass die Kinder, Enkelinnen und Enkel der Täter- und Bystandergeneration durchaus ahnen, auf welcher Seite der Geschichte ihre Vorfahren standen und damit das kulturelle Gedächtnis mitprägen.

Die von Rüsen dargelegten Veränderungen in der Wahrnehmung des Holocaust in Bezug auf die deutsche kollektive Identität zeigen auf, welchen Wechselwirkungen das kulturelle Gedächtnis unterworfen war und ist. Nach 1945 musste die Erinnerung an die Verbrechen einem *Überleben der Identität als Deutsche* weichen bzw. sich diesen Vorgaben anpassen. Durch die zeitliche Distanz zum Kriegsende konnte die nächste Generation ('68er Generation), mehr Erkenntnisse und Wissen über die Verbrechen zulassen und unterzog dadurch das kulturelle Gedächtnis einem Wandel. Heute ist die Erinnerung sowohl an den Holocaust, als auch an weitere Verbrechen und die Auseinandersetzung mit der Struktur des NS konstitutiver Bestandteil des politischen Selbstverständnisses der Bundesrepublik. Den Wandel und die Auseinandersetzungen darüber präsentiert Dubiel anhand der Debatten des Deutschen Bundestages eindrucksvoll.¹⁷

Einschränkend ist zu sagen, dass durch die heutigen Debatten das kulturelle Gedächtnis erneut einem starken Wandel unterliegt. Die *Opferkonkurrenz* deutscher Opfer des Bombenkriegs und der Vertreibung und der Opfer der Deutschen lassen eine Relativierung zuvor bestehender Geschichtsbilder und -richtlinien befürchten. Diese Diskussion wird nicht nur von rechtsradikal ausgerichteten Parteien geführt. Auch gemäßigte Gruppierungen greifen diese Bagatellisierung deutscher Schuld gerne auf. Welzer benennt diese Wandlung des Gedächtnisses; er bezieht sich auf die Schweigeminute im

¹⁵ Messerschmidt 2006, S. 151; vgl. auch Frei, S. 33-48.

¹⁶ Welzer/Moller/Tschuggnall.

¹⁷ Vgl. Dubiel.

Januar 2005 im Sächsischen Landtag, als die NPD-Fraktion den Sitzungssaal verließ, da sie es vorzog, deutscher Bombenopfer zu gedenken.

„Insofern ist der ‚Eklat‘ im Sächsischen Landtag gar keiner – er ist der nun auch parlamentarisch dokumentierte Beleg dafür, dass die Erinnerungskultur der Bundesrepublik keineswegs mehr fraglos um Auschwitz zentriert, sondern verhandelbar ist. Allzu lange haben wir uns des Glaubens erfreut, dass der Inhalt von Gedenkreden, Konferenzen und Festakten zu den allfälligen Jahrestagen – 27. Januar, 8. Mai, 20. Juli oder 9. November – von den Deutschen auch geteilt würde, dass also das öffentliche mit dem privaten Erinnern und Gedenken identisch ist.“¹⁸

Das vorherrschende kulturelle Gedächtnis schließt allerdings nicht aus, dass es Opfergruppen gibt, die bislang dort als stark unterrepräsentiert gelten und denen teilweise mit starken Ressentiments begegnet wird. Auch Aleida Assmann weist darauf hin, dass das kulturelle Gedächtnis sich immer wieder Transformationen unterziehen muss. Die lebendige Auseinandersetzung innerhalb einer Gesellschaft (u.a. Forschung, öffentliche Debatten, Skandale etc.) führt zur Veränderung des kulturellen Gedächtnisses.

„Mit Stichworten wie Erneuerung und Rekonstruktion ist die lebendige Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im Lichte der – immer wieder veränderten Gegenwartsprobleme – gemeint. Solche Rekonstruktion ist gegen Ritualisierung und Erstarrung in Klischees gerichtet, sie vollzieht sich durch erneuernde Schöpfungen gerade auch der Künste in ihren verschiedenen Medien. Ausstellungen, Texte und Filme leisten einen wichtigen kulturellen Beitrag zur Wahrerhaltung von Erinnerung, indem sie die historische Imagination erweitern und prägnante Formen der Vergegenwärtigung der Vergangenheit finden, die der immer drohenden Fixierung in sprachliche und bildliche Stereotype entgegenarbeiten. [...] Es wird darum gehen, die notwendigen Ausblendungen, die die Konzentration auf den Holocaust mit sich gebracht hat, allmählich abzubauen und auch anderen Opfergruppen im öffentlichen Bewußtsein ihr Recht zurückzugeben, wie den Zigeunern und Homosexuellen, aber auch den Polen, die die Deutschen ebenfalls zum Opfer eines Genozids gemacht haben.“¹⁹

Es fällt auf, dass Assmann hier die Einbeziehung bislang *vergessener Opfer* in das kulturelle Gedächtnis fordert, Opfer der NS-Psychiatrie von ihr aber nicht erwähnt werden.

Es handelt sich bei dieser Opfergruppe um Menschen, die auch heute noch wenig gesellschaftliche Lobby haben. Auch im kulturellen Gedächtnis nimmt ihr Schicksal während des Nationalsozialismus deshalb eine untergeordnete Rolle ein. Heutige Menschen mit der Zuschreibung *geistig behindert* oder *psychisch krank* sind ebenfalls von dieser mangelnden gesellschaftlichen Anerkennung betroffen.

Im Folgenden soll die Diskriminierung, Entrechtung und Ermordung dieser Menschen während des NS im Mittelpunkt stehen.

¹⁸ Welzer 2005, S. 23.

¹⁹ Assmann, Aleida 2001, S. 121.

1.2. Zwangssterilisationen und NS-„Euthanasie“-Verbrechen

Vorgeschichte der Psychiatrie-Verbrechen

Die Forderung, Menschen, die als unproduktiv und unheilbar angesehen wurden, zwangsweise zu sterilisieren oder zu töten, wurde bereits viele Jahre vor dem Nationalsozialismus formuliert. Im Anschluss an die Darwin'schen Theorien von der Auslese des Stärkeren diskutierten Biologen, Mediziner und Anthropologen Anfang des 20. Jahrhunderts die Möglichkeit, Einfluss auf das Bevölkerungswachstum zu nehmen. Dieser Einfluss sollte dazu führen, eine Gesellschaft möglichst ohne chronische Krankheiten und ohne Behinderungen zu kreieren. Da zeitgenössische Wissenschaftler oftmals davon ausgingen, dass auch Armut bzw. Verelendung genetisch bedingt waren, sollten diese sozialen Phänomene gleichsam mit abgeschafft werden. In den Jahren vor dem Nationalsozialismus wurde deshalb recht tabulos das Lebensrecht von Menschen mit Behinderungen und Krankheiten in Frage gestellt. Schon in den 1920er Jahren kamen Forderungen nach (freiwilligen) Sterilisationen auf. 1920 erschien die Publikation *Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Maß und ihre Form* von dem Psychiater Alfred Hoche und dem Juristen Karl Binding²⁰. Hoche entwickelte darin Maßstäbe, wer als unproduktiv und damit zu ermorden eingestuft werden sollte. Binding formulierte die juristischen Bedingungen für einen legalen Mord. Die beiden Wissenschaftler prägten den Begriff „lebensunwertes Leben“, der über viele Jahre Menschen in den psychiatrischen Einrichtungen stigmatisieren sollte.

Auch Hitler hatte in „Mein Kampf“ bereits darauf hingewiesen, dass sich seine Verfolgungsabsichten auch auf Menschen mit Behinderungen und psychischen Krankheiten bezogen.²¹

Die nationalsozialistische Propaganda stellte ab 1933 Menschen mit Behinderungen und psychischen Krankheiten, aber auch sozial deviant lebende Menschen diffamierend dar: Sie galten als unproduktiv, als eine Last für die Bevölkerung und als minderwertig. Dementsprechend wurden Begrifflichkeiten wie „Ballastexistenzen“ oder „unnütze Esser“ für sie verwendet.²²

Zwangssterilisationen

Während der Zeit des Nationalsozialismus wurden ca. 400.000 Menschen zwangsweise sterilisiert.²³ Bei ihnen handelte es sich vorwiegend um Menschen, die als Patientinnen oder Patienten in psychiatrischen Einrichtungen lebten. Sie galten als (geistig) behindert, als psychisch krank oder wurden als sozial auffällig / missliebig eingestuft.

Ein halbes Jahr nach der Machtübernahme durch den Nationalsozialismus wurde am 14. Juli 1933 vom Kabinett ein Gesetz zur Zwangssterilisation, das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ erlassen. Darin wurden neun Diagnosen zu Erbkrankheiten erklärt und galten als Grundlage für Zwangssterilisationen:

1. angeborener Schwachsinn

²⁰ Binding/Hoche.

²¹ Vgl. Winter 2002a, S. 36.

²² Vgl. Gabriel 1992, S. 41.

²³ Zu Zwangssterilisationen im Nationalsozialismus, vgl. Bock; ebenso Winter 2002a, S. 46-55.

2. Schizophrenie
3. zirkuläres (manisch-depressives) Irresein
4. erbliche Fallsucht
5. erblicher Veitstanz (Huntington'sche Chorea)
6. erbliche Blindheit
7. erbliche Taubheit
8. schwere körperliche Missbildung

Zusatz: schwerer Alkoholismus²⁴

Das Gesetz trat am 1. Januar 1934 in Kraft. Menschen, die an einer der im Gesetz benannten Diagnosen litten oder zu leiden schienen, wurden durch Psychiater begutachtet. In der Regel waren diese Gutachten nicht viel umfangreicher als zwei DIN A4 Seiten. Darin wurde die Krankheitsgeschichte des Patienten bzw. der Patientin kurz skizziert. Der Schwerpunkt lag auf der Beweisführung, dass es sich um eine erbliche Diagnose handelte.²⁵ Regelhaft wurden auch soziale Kriterien herangezogen, um die erbliche Belastung der untersuchten Person bzw. der gesamten „Sippe“ zu belegen:

„Eine Schwester des B.: Anna B. ist angeblich in der Schule nicht mitgekommen. Eine Schwester der Mutter [...] soll nach Angabe des Probanden tiefsinnig gewesen sein. Ihr Sohn Peter B. befindet sich seit 1925 hier in der Hupfla wegen Schizophrenie, ein anderer Sohn macht einen beschränkten Eindruck.“²⁶

Auch Menschen, die nicht (mehr) in einer psychiatrischen Einrichtung lebten, konnten unter das Sterilisationsgesetz fallen. Entlassene, ehemalige Patientinnen und Patienten wurden mithilfe der Karteien aufgesucht und vorgeladen. Nach einer kurzen Beobachtungszeit wurde auch über sie ein Gutachten erstellt, das in vielen Fällen zu einer Sterilisation führte. Menschen, die als auffällig galten, konnten von Privatpersonen oder Ärzten angezeigt werden. Ca. 50% der Zwangssterilisierten bekamen die Diagnose „angeborener Schwachsinn“ gestellt, die auch jegliche Form sozial abweichenden Verhaltens beinhaltete.

Der Antrag auf Sterilisation wurde vor einem so genannten Erbgesundheitsgericht verhandelt. In diesen Prozessen entschieden zwei Ärzte und ein Jurist innerhalb weniger Minuten für oder wider die Sterilisation. Der Gesetzeskommentar sah vor, im Zweifel *pro* Sterilisation zu entscheiden. Für die Opfer gab es faktisch keine Möglichkeit, gegen das Urteil Revision einzulegen: Einspruch wurde nur in formaler Hinsicht gestattet, inhaltliche Gründe fanden prinzipiell kein Gehör. Die Sterilisationen wurden nach der Urteilsverkündung relativ schnell in Allgemeinkrankenhäusern, chirurgischen oder gynäkologischen Abteilungen durchgeführt. Für Frauen waren diese Operationen wesentlich gefährlicher als für Männer: Ungefähr 5.000 Frauen starben an den Zwangssterilisationen.

²⁴ Reichsgesetzblatt I, Berlin 1933, S. 529.

²⁵ Der Biologismus des Nationalsozialismus ging davon aus, dass psychische Erkrankungen zumeist eine erbliche Ursache hätten, teilweise trotz anderer Erkenntnisse. Im Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses befindet sich faktisch nur eine Diagnose, die als erblich zu bezeichnen ist: Chorea Huntington.

²⁶ Archiv des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen (= LWV-Archiv), Bestand 11, Akte Georg B., Aufnahmebogen.

Die Zwangssterilisationen zogen weitere Konsequenzen für die Opfer nach sich. So war es ihnen nicht gestattet, Menschen zu heiraten, die **nicht** zwangssterilisiert waren, da diese gemäß der NS-Ideologie erbgesunden Nachwuchs haben sollten. Außerdem sollten zwangssterilisierte Menschen keine weiterführenden Schulen besuchen und keine gehobenen Stellungen einnehmen. Für sie waren einfache Tätigkeiten vorgesehen.

Für die Opfer stellten die Zwangssterilisationen einen schweren Eingriff in ihre persönliche Unversehrtheit dar. Sie fühlen sich lebenslang stigmatisiert und verstümmelt.

„Nachdem ich wieder gesund war, hielt ich es für ein Unrecht, daß man mich zu lebenslanger Unfruchtbarkeit verurteilt hat, nur weil ich einmal 83 Tage in einer Nervenklinik behandelt wurde. Mit der Diagnose Schizophrenie war ich schon ausreichend bestraft. Das Wertvollste, was ein Mensch außer seinem eigenen Leben besitzt, die Möglichkeit, sich fortzupflanzen, wurde mir durch das Urteil genommen. [...] Im Dritten Reich durfte ich keine gesunde Frau heiraten [...]“²⁷

„Ich fühlte mich nicht mehr als volle Frau. Unfruchtbar gemacht wegen geistiger Minderwertigkeit. Nicht heiraten dürfen, keine Kinder haben können, meinen Wunschberuf der Kindergärtnerin nicht ergreifen dürfen. Was blieb mir noch? Auch in dieser natürlichen Depression erlebte ich kein ärztliches Gespräch.“²⁸

Die meisten Sterilisationen wurden bis zum Beginn des Krieges durchgeführt, während des Krieges gab es nur noch vereinzelte Operationen.

Die NS-„Euthanasie“-Morde

Mit Beginn des 2. Weltkrieges begann die Vorbereitung der Ermordung eines Teiles der Patientinnen und Patienten der deutschen Psychiatrien.²⁹ Während der Jahre 1939 bis 1945 gab es verschiedene Mordaktionen, denen insgesamt ungefähr 300.000 Menschen zum Opfer fielen. Im Januar 1940 begann die so genannte „Aktion T4“. Diese Mordaktion wurde zentral organisiert; die Fäden liefen bei der Kanzlei des Führers zusammen. Die bürokratische Zentrale, nach dem Krieg als „T4“ bezeichnet, bestand aus vier verschiedenen Organisationen, die nie als Ganzes an die Öffentlichkeit traten: Die Reichsarbeitsgemeinschaft Heil- und Pflegeanstalten war für die Erhebung der Opfer und ihre Begutachtung zuständig, die Gemeinnützige Krankentransportgesellschaft (Gekrat) organisierte den Transport der Opfer in die Mordanstalten, die Gemeinnützige Stiftung für Anstaltspflege kümmerte sich um die Finanzen, u.a. die Miet- und Gehaltszahlungen des Personals und die Zentralverrechnungsstelle Heil- und Pflegeanstalten rechnete mit den Kostenträgern die Pflegegelder ab.³⁰ Die Adresse dieser bürokratischen Zentrale war die Tiergartenstraße Nr. 4 in Berlin, daher das Kürzel „T4“.

Hitler schrieb Mitte Oktober 1939 eine Ermächtigung für die „Euthanasie“-Morde, die er auf den 1. September 1939, den Tag des Kriegsbeginns zurück datierte:

²⁷ Bund der „Euthanasie“-Geschädigten und Zwangssterilisierten e.V., S. 20f.

²⁸ Ebd., S. 26.

²⁹ Auch in den überfallenen Ländern, wie z.B. Polen wurden Psychiatriepatientinnen und -patienten systematisch ermordet. Organisatorisch waren die Morde allerdings in anderen Zuständigkeiten als im Deutschen Reich. Die Schilderung dessen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

³⁰ Vgl. Winter 2002a, S. 70.

„Reichsleiter Bouhler und Dr. med. Brandt sind unter Verantwortung beauftragt, die Befugnisse namentlich zu bestimmender Ärzte so zu erweitern, dass nach menschlichem Ermessen unheilbar Kranken bei kritischster Beurteilung ihres Krankheitszustandes der Gnadentod gewährt werden kann.“³¹

Die Formulierung sollte eine Erlösung suggerieren, tatsächlich jedoch handelte es sich um die Ermächtigung zu einem Massenmord. Der Bezug auf einen Gnadentod transportiert, dass es sich bei den Opfern um so genanntes „lebensunwertes Leben“ gehandelt habe und dass ihr Tod auch für sie selbst eine Erlösung darstellte.

Mit Beginn des Krieges versandte die „T4“-Meldebogen an alle Heil- und Pflegeanstalten, mit der Aufforderung, diese für die Patientinnen und Patienten auszufüllen, die länger als fünf Jahre in Anstalten lebten, die schwere psychiatrische oder neurologische Diagnosen hatten und die als kriminell oder als nicht-deutsch galten. Die eine DIN A4 Seite langen Bogen erschienen zunächst unauffällig: sie fragten nach statistischen Angaben, wie der Familie des Patienten bzw. der Patientin, nach vorherigen Anstalten, der Diagnose, Symptomen, Therapien etc. Allerdings fragten sie auch – verklausuliert – nach der Arbeitsfähigkeit und der Heilbarkeit der betreffenden Person, sowie nach dem Kontakt zu Verwandten. Die Bogen wurden ausgefüllt an die „T4“ zurückgesandt, dort vervielfältigt und an Gutachter – Ärzte – geschickt. Diese Gutachter beurteilten anhand der Kategorien Diagnose, Arbeitsfähigkeit, Heilbarkeit und Kontakt zur Familie, ob der betreffende Patient oder die betreffende Patientin ermordet werden sollte. Sie trugen ein *Plus* für *wird ermordet* und ein *Minus* für *darf (zunächst) weiterleben* auf den Bogen ein. Ein *Minus* schloss nicht aus, dass die betreffende Person zu einem späteren Zeitpunkt erneut begutachtet wurde oder gar einer späteren Mordaktion zum Opfer fiel. Unheilbarkeit und Nicht-Arbeitsfähigkeit galten als Kriterium für die Ermordung. Die Kategorie Kontakt zur Familie fragte ab, ob es diesen Kontakt noch gab, oder ob er im Laufe der Anstaltsverwahrung aufgegeben worden war. Dies zu wissen, war wichtig, um auszuschießen, dass Angehörige sich angesichts des plötzlichen Versterbens ihrer Verwandten für die Umstände des Todes interessierten. Denn: die Morde waren auch im nationalsozialistischen Deutschland nicht legal. Im Strafgesetzbuch waren für Mord Todesstrafe oder langjährige Gefängnisstrafen vorgesehen. Die Morde mussten deshalb geheim durchgeführt und als Erlösung dargestellt werden. Menschen, die einen intensiven Kontakt zu ihren Familien hatten, hatten vor diesem Hintergrund eine größere Chance, nicht ermordet zu werden.³² Allerdings lässt sich konstatieren, dass der Kontakt der meisten Familien zu ihren in den Anstalten lebenden Verwandten im Laufe der Jahre abriß.³³ Gründe dafür mögen eigene Vorurteile gegen Psychiatriepatienten und -patientinnen, Desinteresse, lange Wegstrecken und Entfremdung über die Jahre hinweg gewesen sein. Nach Rücklauf der Bogen trug die „T4“ die Ergebnisse auf dem Originalbogen ein, durch die Anzahl von drei Gutachtern kam es nie zu einer Pattentscheidung. Im Januar 1940 wurden die ersten Mordanstalten eröffnet. Es handelte sich um Grafeneck im heutigen Baden-Württemberg und um Brandenburg in der Nähe von Potsdam. Im Frühjahr

³¹ Kopie der von Adolf Hitler unterzeichneten Ermächtigung, Bundesarchiv Berlin, R 22, 4209, Bl. 1.

³² Vgl. Lilienthal 2001, S. 283.

³³ Ergebnisse der Studie von Petra Lutz zur Angehörigen von NS-„Euthanasie“-Opfern. Workshop mit der Autorin 1998 in der Gedenkstätte Hadamar.

1940 kamen zwei weitere Mordanstalten hinzu: Pirna/Sonnenstein bei Dresden und Hartheim bei Linz/Österreich. Ende 1940 wurde Brandenburg geschlossen, und das dortige Personal eröffnete Bernburg bei Magdeburg. Im Januar 1941 eröffnete Hadamar, das Personal kam aus dem Ende 1940 geschlossenen Grafeneck. Bis auf Brandenburg handelte es sich bei allen Mordanstalten um ehemals psychiatrische Einrichtungen und Heime. Brandenburg war ein leer stehendes ehemaliges Zuchthaus im Zentrum der Stadt, alle anderen Einrichtungen befanden sich fernab von Ortschaften oder in Stadtrandlage. In alle Gebäude waren eine Gaskammer, ein Sezierraum und zwei Verbrennungsöfen eingebaut worden.³⁴

Mithilfe der Meldebogen wurden Transportlisten erstellt, um die ausgewählten Patientinnen und Patienten von ihren Ursprungsanstalten zunächst in so genannte Zwischenanstalten zu bringen.³⁵ Dabei handelte es sich um psychiatrische Einrichtungen im näheren und weiteren Umfeld der betreffenden Mordanstalt. Die Patientinnen und Patienten lebten dort ggf. noch mehrere Wochen. Die Einrichtung der Zwischenanstalten verfolgte zwei Ziele: 1. die Spuren der Opfer zu verwischen und 2. logistische Überlegungen. Die Angehörigen erhielten von der Krankentransportgesellschaft die Nachricht, dass ihr Verwandter verlegt worden sei, erfuhren aber nicht in jedem Fall, wohin. Sie hatten so keine Möglichkeit, in die Zwischenanstalten zu reisen. Für die Mordanstalten bedeutete die Zusammenarbeit mit den Zwischenanstalten eine höhere Planbarkeit, wie viele Patientinnen und Patienten an welchem Tag zur Ermordung gebracht werden sollten. Sie setzten sich schriftlich oder telefonisch miteinander in Verbindung. So war auch gewahrt, dass nur ein kleiner Teil der Anstalten, nämlich die Zwischenanstalten, die wahre Funktion der Mordanstalten kannten.

Die Gemeinnützige Krankentransportgesellschaft brachte die Opfer in grauen Bussen mit blickdichten Fenstern in die Mordanstalten. Dort wurden die Opfer am selben Tag ermordet. Sie wurden zuvor einer kurzen Aufnahmeprozedur unterzogen, u.a. einer ärztlichen „Untersuchung“, in der geklärt wurde, welche natürliche Todesursache für den plötzlichen Tod verantwortlich sein sollte. Der Arzt wählte aus ca. 70 Todesursachen aus, zumeist entschied er sich für eine Infektion, da diese plötzlich und unerwartet auftreten konnte. Die Opfer wurden außerdem fotografiert, bevor sie in den Gaskammern mit Kohlenmonoxydgas erstickt wurden. Ihre Leichen wurden anschließend verbrannt, zuvor allerdings entnahm das Personal einzelne Gehirne zu Forschungszwecken und Goldzähne, falls vorhanden. Der Verbleib der Asche ist bis heute nicht für alle ehemaligen Mordanstalten abschließend geklärt. Ein Teil wurde Angehörigen zugesandt, ein Teil an andere Friedhöfe überstellt, einige Asche wurde in Flüsse gekippt oder auf dem jeweiligen Gelände vergraben.³⁶

Die Angehörigen erhielten von eigenen Verwaltungsabteilungen einen so genannten Trostbrief, der ihnen die falschen Umstände des Todes ihrer Verwandten, nämlich eine

³⁴ In Brandenburg wurden die Öfen im Juni 1940 in den Ort Paterdamm transferiert, da die Bevölkerung die Rauchentwicklung registriert hatte. Vgl. de Pasquale, S. 34.

³⁵ Die „T4“ organisierte die Transporte nicht von Anfang an nur über Zwischenanstalten. So gibt es beispielsweise nach Grafeneck eine Reihe von direkten Transporten von den Anstalten in die Mordanstalt. Auskunft von Thomas Stöckle März 2004.

³⁶ Im Jahr 2001 wurden beim Einbau einer Fernheizung in Hartheim große Aschegruben auf dem Gelände gefunden. Anschließend Suchaktionen führten auch in Pirna/Sonnenstein zu Funden von Asche.

plötzliche Erkrankung, mitteilte. In der Regel beinhaltete er eine Formulierung, der Tod sei eine Erlösung für das Opfer gewesen. Damit wurde erreicht, dass viele Familien tatsächlich auf Nachforschungen verzichteten und es bei dieser Annahme beließen. Den Angehörigen wurde außerdem eine Sterbeurkunde eines Sonderstandesamtes mit der falschen Todesursache geschickt. Üblicherweise war auch das Sterbedatum gefälscht: es wurde um ca. zwei Wochen in die Zukunft verschoben, sodass die Zentralverrechnungsstelle der „T4“ für diese Zeit die Pflegegelder einstreichen konnte.

Für Familien, die in geographischer Nähe zur Mordanstalt lebten, hatte die Verwaltung eine besondere Verschleierung vorgesehen: mithilfe des Versandes der Akte des Opfers an eine andere Mordanstalt, wurden die Angehörigen über den Todesort getäuscht. Sie erhielten dann von einer anderen Anstalt, die ihnen vermutlich unbekannt war, die Todesnachricht. Vor allem war ihnen aber unbekannt, dass es auch dort Gerüchte wegen Rauchentwicklung und grauen Bussen gab.

Die „Aktion T4“ endete am 24. August 1941 durch mündlichen Befehl Hitlers. Zu diesem Zeitpunkt waren die Morde trotz Verschleierung bekannt geworden. Im Rahmen der „Aktion T4“ ermordete das Personal mehr als 70.000 Menschen mit Behinderungen und psychischen Krankheiten. Hauptgrund für die Ermordung war wirtschaftliche Unproduktivität.³⁷

Neben der „Aktion T4“ gab es weitere Mordaktionen, denen Menschen, die sich in Psychiatrien oder Fürsorgeeinrichtungen befanden oder auch kranke KZ-Häftlinge, zum Opfer fielen. So wurden u.a. behinderte Kinder in so genannten Kinderfachabteilungen ermordet³⁸, im Rahmen der so genannten „Sonderaktion 14f13“ ermordete das Personal kranke KZ-Häftlinge, ab 1941 sprechen wir von regionalen bzw. dezentralen „Euthanasie“-Aktionen. Diese detailliert zu beschreiben, würde den Rahmen dieser Studie überschreiten, zumal die Forschung noch nicht abgeschlossen ist. Im Folgenden werden daher am Beispiel der Landesheilanstalt Hadamar die Jahre nach der „Aktion T4“ dargestellt. Die Historie dieser Anstalt ist der Hintergrund für die vorliegende Studie.

Die Landesheilanstalt Hadamar

Die psychiatrische Einrichtung in Hadamar ging aus einer Korrigendenanstalt hervor, die auf dem Mönchberg des Städtchens 1883 eröffnet worden war.³⁹ Seit 1906 wurden dort psychisch erkrankte Patientinnen und Patienten behandelt. Mit Beginn des 2. Weltkriegs wurde ein Teil der Einrichtung Reservelazarett. Der Verlauf des Krieges brachte jedoch eine geringe Auslastung dieses Lazaretts mit sich, sodass der Träger der Einrichtung, der Bezirksverband Nassau, nach anderen Belegungen suchte. Am 1. November 1940 vermietete er die Anstalt an die „T4“, die dort bis Januar 1941 einige bauliche Veränderungen vornahm. So wurden im Keller die Gaskammer, der Sezierraum und die Verbrennungsöfen eingebaut; im 1. Stock wandelten die Handwerker die ehemaligen Krankensäle in Zimmer für das Personal um. Im ehemaligen Klostergebäude auf dem Gelände

³⁷ Ergebnisse des Kolloquiums am Internationalen Wissenschaftsforum Heidelberg, „Die nationalsozialistische ‚Euthanasie‘-Aktion T4 und ihre Opfer. Von den historischen Bedingungen bis zu den Konsequenzen für die Ethik in der Gegenwart“, 20.–22. September 2006.

³⁸ Vgl. Lilienthal 2001, S. 281; Roer 1997.

³⁹ Vgl. Vanja.

errichtete die „T4“ die Verwaltungsabteilung. Am 13. Januar 1941 kam der erste Transport mit 30 Opfern aus der Anstalt Eichberg an. Das Personal ermordete sie am selben Tag in der Gaskammer im Keller. Bis 22. August 1941 waren in Hadamar mehr als 10.000 Menschen ermordet worden.

Im darauf folgenden Jahr wickelte das Personal die Mordanstalten Hadamar und Grafeneck verwaltungstechnisch ab. Im Frühjahr 1942 bauten die Handwerker die Veränderungen im Keller und im 1. Stock zurück, die Einrichtung ging am 1. August 1942 wieder an ihren ursprünglichen Träger, den Bezirksverband Nassau, zurück.

Die neue Bestimmung der Landesheilanstalt war allerdings nicht, die eingelieferten Patientinnen und Patienten zu heilen und zu pflegen. Stattdessen war Hadamar ab August 1942 erneut eine Mordanstalt. Die dort hin transportierten Opfer kamen aus unterschiedlichen Teilen des Reiches. Damit hatte Hadamar, wie Meseritz-Obrawalde, eine zentrale Funktion im Rahmen dieser regionalen „Euthanasie“-Morde inne. In der Regel handelte es sich um Menschen, deren ursprüngliche Anstalt sich ihrer entledigen wollte, da sie beispielsweise Raum für Bombenopfer benötigte. Für die Landesheilanstalt Hadamar war die Aufnahme der Opfer rentabel: der Bezirksverband als Kostenträger verdiente am Aufenthalt von Patientinnen und Patienten, die von außerhalb des Bezirksverbandes kamen, mehr als an den eigenen. Sobald neue Transporte angekündigt waren, ermordete das Personal eben diese Anzahl der bereits anwesenden Patientinnen und Patienten. So war die Anstalt stets ausgelastet und sicherte sich auf diesem Weg ökonomische Rentabilität.⁴⁰

In Hadamar überlebten die Opfer Stunden, Tage, Wochen, Monate oder Jahre. Dies war von ihrer Arbeitsfähigkeit und ihrer Unauffälligkeit abhängig. Zuvor hatten sie häufig schon viele Jahre in anderen Anstalten verbracht. Allen Patientinnen und Patienten der stark überbelegten Anstalt wurde reduzierte Kost verabreicht, um Pflegekosten einzusparen. Sie erhielten Suppe aus Kartoffelschalen oder Brennesseln, wenig Fett und selten Brot. Viele starben daran. Zusätzlich besprachen der Arzt und die Stationschwester und der Stationspfleger täglich, welche Patientinnen oder Patienten ermordet werden sollten. Die Nachtschicht führte die Morde mithilfe von überdosierten Beruhigungsmitteln durch. Durch die mangelnde Versorgung waren viele der Opfer so entkräftet, dass bereits kleine Medikamentendosen zum Tod führten. Die Toten wurden auf einem eigens angekauften Acker auf einem Hügel hinter der Landesheilanstalt in Massengräbern verscharrt. Den Angehörigen wurde wiederum, wie bereits während der „Aktion T4“, eine falsche Todesursache mitgeteilt.⁴¹

Die Opfergruppen unterscheiden sich von denen der „Aktion T4“. Nachdem in den Jahren 1940/41 ein Großteil so genannter unheilbarer Patientinnen und Patienten ermordet worden war, wurden die Kriterien ab 1942 erweitert. (Mangelnde) Arbeitsfähigkeit war allerdings weiterhin die zentrale Kategorie, die zur Ermordung eines Menschen führte. Das Personal ermordete ab 1942 alte Menschen, deren Heime für Lazarettplätze genutzt werden sollten, erkrankte Zwangsarbeitende und ihre Kinder, Menschen, die als sozial missliebig galten, Kinder mit einem jüdischen Elternteil und psychisch erkrankte Solda-

⁴⁰ Vgl. Sandner; vgl. ebenso George 2006a; vgl. ebenso Lilienthal 2006, S. 168-175.

⁴¹ Vgl. George 2006b, S. 433-435.

ten und SS-Männer. Insgesamt starben mehr als 4.500 Menschen von August 1942 bis zur Befreiung am 26. März 1945, die meisten keines natürlichen Todes.

Die Landesheilanstalt war nach der Befreiung weiterhin eine psychiatrische Einrichtung und befand sich in Trägerschaft des Bezirksverbandes Wiesbaden. Sie wurde im Jahr 1953 durch den Landeswohlfahrtsverband (= LWV) übernommen, den Rechtsnachfolger des Bezirksverbandes.⁴² Im Jahr 1957 wurde sie wie alle anderen Landesheilanstalten in Hessen in *Psychiatrisches Krankenhaus* umbenannt, 1998 in *Zentrum für Soziale Psychiatrie*. Die Einrichtung existiert bis heute.

Die so genannte dezentrale „Euthanasie“ bedeutet, dass in unzähligen vielen Psychiatrien gemordet wurde. Die historische Forschung muss in jedem einzelnen Fall erst nachweisen, ob gemordet wurde. Die Akten geben darüber keine Auskunft. Ihre Eintragungen wirken immer wie ein natürlicher Tod des Opfers. Um sicher zu gehen, dass es sich um Morde gehandelt hat, müssen Kriterien, wie die Sterberate, das Alter der Patientinnen und Patienten etc. berücksichtigt werden. Letztlich handelt es sich häufig um eine Summierung von Indizien.

Schon während ihrer Zeit in der nationalsozialistischen Psychiatrie waren die Opfer in den Krankenakten systematisch durch das Personal diffamiert worden. So formulierte der Kreisarzt des Kreises Altena 1934 in der Begründung für das Entmündigungsverfahren für Elisabeth L.:

„Die Entmündigte ist von Kindheit an geistesschwach, und zwar handelt es sich bei ihr um einen angeborenen Schwachsinn hohen Grades, der an Idiotie grenzt. Auch ist ein Stiefbruder geistesschwach, ein anderer sittlich verkommen. Körperlich ist die Entmündigte verhältnismäßig unterentwickelt, schwächlich und zurückgeblieben. Sie macht einen außerordentlich blöden Eindruck und gibt auf Fragen kaum Auskunft, sodass eine Verständigung mit ihr fast gar nicht möglich ist.“⁴³

In der Akte eines Patienten der Heil- und Pflegeanstalt Gießen findet sich das Schreiben des Direktors der Anstalt von 1940: „St. ist in seiner Anlage ein minderwertiger Mensch. Es könnte bei St. nochmals der Versuch einer Entlassung gemacht werden. Sollte dieser fehlschlagen, dann müsste er von der zuständigen Stelle in ein Konzentrationslager überführt werden.“⁴⁴ Und das Amtsgericht Frankfurt beschloss 1942, dass der minderjährige Albert M. in Fürsorgeerziehung untergebracht werden solle. Über das Kind urteilten die Richter, er sei ein „Duckmäuser, hinterlistig, flatterhaft und faul.“⁴⁵

Die obigen Aussagen machen deutlich, dass die Ärzteschaft und das Pflegepersonal den ihnen anvertrauten Patientinnen und Patienten oftmals wenig Wertschätzung entgegenbrachten. Die darin zum Vorschein kommenden Ressentiments lassen sich teilweise auf die Propaganda zurückführen. Sie leben in verschiedenen Formen bis heute fort.

⁴² Der LWV ist außerdem der Rechtsnachfolger des Bezirksverbandes Kurhessen und der Abteilung III der Hessischen Landesregierung. Er ist überörtlicher Sozialhilfeträger.

⁴³ LWV-Archiv, Bestand 12, AN 1791, Beschluss der Entmündigung, o.D.

⁴⁴ LWV-Archiv, Bestand 11, Akte Ernst St.

⁴⁵ LWV-Archiv, Bestand 12, AN 1269.

1.3 Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmordes in Hadamar.

Die Nachkriegsprozesse

Der Schwerpunkt der folgenden Betrachtung liegt auf den Geschehnissen in Hadamar. Andere Orte und Regionen werden beispielhaft herangezogen. Die Landesheilanstalt Hadamar wurde am 26. März 1945 durch US-Truppen befreit. In der Folge gab es zwei Prozesse. Der erste Prozess fand 1945 vor dem US-amerikanischen Militärgericht in Wiesbaden statt. Gegenstand des Prozesses waren die Morde an den Zwangsarbeitenden. Es wurden hohe Haftstrafen und drei Todesurteile gefällt; letztere wurden 1946 ausgeführt. Der zweite Prozess fand 1947 vor dem Frankfurter Landgericht in deutscher Zuständigkeit statt.⁴⁶ Die beiden an den Morden beteiligten Ärzte,⁴⁷ Hans Bodo Gorgaß („Aktion T4“) und Dr. Adolf Wahlmann (dezentrale Morde), wurden zum Tode verurteilt, das Pflegepersonal erhielt vergleichsweise geringe Haftstrafen (2–8 Jahre), die Verwaltungsbeamten wurden frei gesprochen. Im Laufe der folgenden Jahre konnten die Verurteilten von diversen Amnestien profitieren. So wurde die Haftstrafe der beiden Ärzte angesichts der Gründung der Bundesrepublik in lebenslange Haft umgewandelt, später wurde ihre Haftzeit verkürzt und Dr. Wahlmann konnte 1953 das Gefängnis verlassen, Gorgaß 1958.⁴⁸ Für keinen der Angeklagten, auch nicht für das Pflegepersonal, wurde ein Berufsverbot ausgesprochen. Dies führte dazu, dass ein verurteilter Pfleger sich nach seiner Entlassung im Jahr 1954 erneut in der Landesheilanstalt Hadamar bewarb. Seine Bewerbung wurde mit der Begründung abgelehnt, Patientinnen und Patienten könnten ihn wieder erkennen. Ihm wurde empfohlen, in der Landesheilanstalt Weilmünster zu arbeiten, was er wegen der weiten Fahrstrecke ablehnte. Offenbar gab es auch von Seiten des Trägers keine grundsätzlichen Bedenken gegen den Pfleger.⁴⁹

Zwar lässt sich konstatieren, dass die Urteile des 2. Hadamar-Prozesses milde ausgefallen sind und die Angeklagten später großzügig begnadigt wurden, jedoch konnten andere Täter der NS-„Euthanasie“-Morde den Gerichten und Gefängnissen weitgehend entkommen. Viele Ärzte täuschten Herzinfarkte vor, ließen sich von Kollegen vernehmungsfähig und verhandlungsunfähig schreiben. Kam es doch einmal zu einem Prozess, argumentierten sie, sie konnten aufgrund der vermeintlichen Gesetzeslage im 3. Reich nicht wissen, dass es verboten war, Menschen mit Behinderungen und Krankheiten zu töten. Oder sie behaupteten, dass wenn sie sich geweigert hätten und jemand anderes an ihrer Stelle die Aufgabe übernommen hätte, alles noch schlimmer gekommen wäre. Sie hätten Schlimmeres verhindert. Die Richter schlossen sich diesen Aussagen an und verhängten niedrige Strafen oder sprachen die Angeklagten frei. So sprach das Schwurgericht beim Frankfurter Landgericht 1972 einen Tötungsarzt der Mordanstalten Pirna/Sonnenstein und Bernburg, Dr. Borm, mit der Begründung frei, „er habe in entschuldbarer Weise nicht das Bewusstsein der Rechtswidrigkeit seines Tuns gehabt. [...] Offenbar sei er ein un-

⁴⁶ Vgl. Meusch; vgl. außerdem Dreßen.

⁴⁷ Insgesamt waren fünf Ärzte in Hadamar tätig, vier während der Gasmordphase, einer während der Phase der dezentralen „Euthanasie“-Morde. Drei der während der Gasmordphase Tätigen fielen im Krieg.

⁴⁸ Vgl. Sandner, S. 728 u. 744.

⁴⁹ Dauerausstellung der Gedenkstätte Hadamar, Tafel 64.

komplizierter Typ, der u.a. nicht zu intensiver Gewissensanspannung neige. Er habe deshalb keine Möglichkeit gehabt, einzusehen, dass das ihm befohlene Tun verbotswidrig sein könnte.“⁵⁰ Einer der verantwortlichen Ärzte für die Ermordung von Kindern, Dr. Heinze, führte 1962 bei der Staatsanwaltschaft Hannover aus, „er habe zwei Drittel der für die ‚Euthanasie‘ vorgesehenen Górdener Kinder vor dem Tod retten können. Nur die ‚niedergeführten, ins animalische Leben abgesunkenen‘ Kinder hätten geopfert werden müssen.“⁵¹ An diesen Ausführungen wird deutlich, dass die Täter fast 20 Jahre nach Kriegsende keine Reue zeigten und ein Vokabular verwendeten, das im Nationalsozialismus üblich war. „Niedergeführt“ bedeutete außerdem, dass die Ärzte und das Pflegepersonal die Kinder schlecht versorgt und einen Tod durch Verhungern einkalkuliert hatten.

Viele der Angeklagten, die nicht verurteilt bzw. freigesprochen wurden, praktizierten noch viele Jahre als Ärzte und prägten die Nachkriegspsychiatrie eindrücklich. Sie waren angesehene Bürger und erhielten ehrende Nachrufe ihrer Arbeitgeber.⁵²

Die Opfer der NS-„Euthanasie“-Morde

Die Opfer von Zwangssterilisationen und die Angehörigen von „Euthanasie“-Opfern enthielten bis 2007 nach dem Bundesentschädigungsgesetz (BEG) keine Wiedergutmachung. Sie galten vor 2007 *nicht* als rassistisch, politisch oder religiös verfolgt und damit nicht als Opfer des Nationalsozialismus. Häufig verfügten sie über wenige materielle Ressourcen; einige lebten nach dem Krieg viele Jahre weiterhin in psychiatrischen Einrichtungen. Erst in den 1980er Jahren gab es im Rahmen der Härtefallregelung, beispielsweise in Hessen, Geldzahlungen. Die Nachkriegsgeschichte des „Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ zeugt davon, dass das Stigma *geistige Behinderung* oder *psychische Erkrankung* sowohl die Befreier als auch die spätere Bundesrepublik nachhaltig beeinflusste. So wurde das Gesetz von der amerikanischen Militärregierung zunächst nur suspendiert, mit der Begründung dass „dessen Anwendung eventuell wieder im öffentlichen Interesse“⁵³ liegen könne. Die Länder gingen mit dem Gesetz unterschiedlich um, so verfügte beispielsweise Hessen 1946, „dass das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses bis auf weiteres nicht mehr anzuwenden sei.“⁵⁴ 1957 führte die Bundesregierung aus, es habe sich bei diesem Gesetz *nicht* um typisch nationalsozialistisches Unrecht gehandelt. Sie bezog sich dabei darauf, dass auch in vielen anderen Ländern, u.a. der USA und Skandinavien, Sterilisationen zwangsweise durchgeführt worden waren. Damit schloss sie die Opfer der Zwangssterilisationen aus dem Bundesentschädigungsgesetz aus, da dieses nur Opfer typisch nationalsozialistischer Verfolgung akzeptierte. Scheulen wendet sich deshalb hier gegen den Begriff *vergessene Opfer*, da sie bewusst ausgeschlossen und nicht vergessen wurden. 1974 setzte der Deutsche Bundestag das Zwangssterilisations-Gesetz außer Kraft, es wurde aber nicht aufgehoben. 1998 hob der Bundestag die Beschlüsse der Erbgesundheitsgerichte zur Sterilisa-

⁵⁰ Dreßen, S. 139.

⁵¹ Ebd., S. 141.

⁵² Vgl. ebd., S. 142.

⁵³ Vgl. Scheulen.

⁵⁴ Ebd., S. 213.

tion auf. Vor 2007 galt allerdings: „Obwohl das Gesetz außer Kraft getreten war, existiert es noch: es entfaltet nur keine Wirksamkeit mehr.“⁵⁵

1987 wurde mit dem „Bund der ‚Euthanasie‘-Geschädigten und Zwangssterilisierten“ (BEZ) eine Opfervereinigung gegründet. Der Bund berät seine Mitglieder in Fragen der Härtefallregelung, äußert sich auf politischer Ebene zu Entschädigungsfragen (vor allem forderte er die Aufhebung des Gesetzes) und bietet bei Bedarf Gespräche an. Trotz seiner Bemühungen erreicht er jedoch nur langsam eine größere Präsenz des Themas im kulturellen Gedächtnis.

Das kommunikative Gedächtnis der NS-Psychiatrie-Verbrechen ist in den ersten Jahrzehnten nach dem Krieg kaum vorhanden gewesen, Ausnahme sind die Prozesse und die Berichterstattung darüber. Die zwangssterilisierten Menschen lebten mit großer Scham. Sie waren zum einen verstümmelt worden, zum anderen waren sie und die Angehörigen von NS-„Euthanasie“-Opfern mithilfe der rassenhygienischen Argumentationen langfristig stigmatisiert worden. Sie sind auch heute noch verunsichert, inwiefern eine Erblichkeitsdiagnose vielleicht doch zutreffend ist. Durch die Nachkriegspolitik bzgl. Menschen mit Behinderungen und psychischen Erkrankungen ist das Stigma nicht aufgelöst worden. Die Ressentiments leben bei den Angehörigen und in der nicht-betroffenen Bevölkerung fort.⁵⁶

In vielen Fällen konnten die Angehörigen zudem nur errahnen, auf welche Weise ihr Familienmitglied verstorben war. Viele gingen zunächst davon aus, dass die in den Trostbriefen geschilderte natürliche Todesursache stimmte. Erst im Laufe der Jahrzehnte nach dem Krieg konnten sie in Erfahrung bringen, dass ihre Verwandten ermordet worden waren. In den ersten Jahren bzw. Jahrzehnten nach dem Krieg verschleierten die Anstaltsdirektoren diesen Umstand jedoch häufig.⁵⁷

Diese Kombination aus Nicht-Wissen und einer massiven Stigmatisierung führte dazu, dass die Opfer schwiegen. Sie erzählten nichts von ihren Erfahrungen und Leiden.⁵⁸ So gibt es heute noch Angehörige von Opfern, die nicht möchten, dass Nachbarn oder Freunde von diesem Teil der Familiengeschichte etwas erfahren, weil sie vermuten, damit auch als psychisch krank oder behindert zu gelten. Menschen, die zwangssterilisiert wurden, möchten selten in der Öffentlichkeit über diesen Umstand sprechen. Von Einzelnen wird berichtet, sie bitten darum, auf der Post, die sie vom BEZ geschickt bekommen, möge sich nicht der Absender befinden, aus Angst, ein Nachbar könnte den Schluss ziehen, sie seien betroffen.⁵⁹ Aufgrund fortlebender massiver gesellschaftlicher Ressentiments gegenüber psychischer Erkrankung oder (geistiger) Behinderung und Psychiatrieaufenthalten galt die Tatsache, dass ein Angehöriger durch die NS-„Euthanasie“-Morde umgekommen war, nicht als ehrenhaft wie vielleicht die Haft in einem Kon-

⁵⁵ Ebd., S. 216.

⁵⁶ So schrieb im Jahr 2006 eine Angehörige an die Gedenkstätte Hadamar, sie wolle unter keinen Umständen, dass der Name ihres ermordeten Verwandten veröffentlicht werde. Vor allem sollten ihre Kinder nicht erfahren, dass der Verwandte an „einer Erbkrankheit gelitten habe“. Sie übernahm die biologistische nationalsozialistische Vorstellung ohne Abstriche.

⁵⁷ Vgl. George 2006a, S. 247f.

⁵⁸ Vgl. Roer 2005, S. 191-196.

⁵⁹ Auskunft von der Geschäftsführerin des BEZ, Margret Hamm, 2004.

zentrationenlager.⁶⁰ Vielmehr wirkte die NS-Propaganda von Erblichkeit und „lebensunwertem Leben“ fort, auch bei den Betroffenen selbst. Durch die nicht-vorhandene Lobby für Patientinnen und Patienten der Psychiatrie und damit auch für die Opfer der NS-Psychiatrie gab es keine gesellschaftliche Bewegung, die forderte, die Opfer zu entschädigen und die Täterinnen und Täter zu bestrafen. Vielmehr wurden die Verbrechen verdrängt, relativiert oder bagatellisiert. Das kommunikative Gedächtnis war mehrheitlich geprägt von den Aussagen der Täter und der Auffassung innerhalb der Bevölkerung, dass es sich bei den Maßnahmen gegen Menschen mit Behinderungen und psychischen Krankheiten um gerechtfertigte Mittel gehandelt habe. Auch die Vorstellung, die Morde seien eine Erlösung gewesen, überwog vor der Erkenntnis, dass es sich um einen Massenmord gehandelt hatte. Demzufolge lebten in den Erzählungen über die Morde die propagandistischen Vorstellungen der NS-Zeit fort; damit war von einer breiten Erinnerung an die Opfer bzw. an die Verbrechen nicht zu sprechen. Die Opfer können deshalb durchaus als *vergessene Opfer* gelten.

„Das kulturelle Archiv bietet den zwangssterilisierten und ‚euthanasie‘-geschädigten Menschen immer noch keine Sprache, die ihren Erinnerungen angemessen wäre, keine Bilder und gemeinsam geteilten Bedeutungen, Zuschreibungen und Wertungen, mit deren Hilfe sie sich in das kulturelle Gedächtnis einschreiben könnten. Besonders die Tatsache sequentieller Traumatisierungen in der postfaschistischen Gesellschaft erschwerte oder verhinderte gar, dass sie sich mit ihrer ganzen Geschichte in Erinnerungsgemeinschaften verorteten, stattdessen wurden sie von der Mitgestaltung des kommunikativen Gedächtnisses des deutschen Volkes ausgeschlossen.“⁶¹

Erst im Laufe der Jahrzehnte wandelte sich die politische Betrachtung der Morde und die Betroffenen wurden zögerlich als Opfer anerkannt.

Das Gedenken an die Opfer, das Wissen um die Verbrechen – das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Kranken- und Behindertenmordes

Exkurs: Die Situation in der DDR

Die Auseinandersetzung mit den NS-„Euthanasie“-Verbrechen erlangte Anfang der 1980er Jahre in der Bundesrepublik eine größere Öffentlichkeit. In den Jahrzehnten davor erinnerten zumeist lediglich vereinzelte Gedenksteine an die Opfer. Die DDR, die sich als antifaschistisch und *nicht* als Nachfolgestaat des untergegangenen Dritten Reiches verstand und die

„einen radikalen Bruch mit der NS-Vergangenheit und eine konsequente Aufarbeitung für sich in Anspruch nahm, war tatsächlich an Aufklärung wenig interessiert. Es ging eher um die symbolische Repräsentation des kommunistischen Widerstandes als Legiti-

⁶⁰ Auch hier ist und war allerdings der Einweisungsgrund ausschlaggebend, ob es sich um etwas Ehrenhaftes handelte: die Diagnose „asozial“ war keine Begründung, die zur Wertschätzung des Betroffenen durch seine Umwelt führte.

⁶¹ Roer 2005, S. 194.

mation der Herrschaft der SED als um eine genaue Erforschung der komplexen und widersprüchlichen Vergangenheit.“⁶²

Anhand des „Ibrahim-Skandals“ wird deutlich, dass die Haltung, sich qua antifaschistischer Gesinnung als frei von Schuld und Verantwortung zu fühlen, auch auf die NS-„Euthanasie“-Verbrechen zutraf. Als der Publizist und Forscher zu den NS-„Euthanasie“-Verbrechen Ernst Klee 1989 in Jena offen legte, dass der in der DDR anerkannte Arzt Jussuf Ibrahim an Morden an Kindern beteiligt war, gab es eine geschlossene Abwehr gegen diese Erkenntnis.

„Der Ibrahim-Skandal offenbart noch eine dritte Prägung des DDR-Antifaschismus, die bis heute fortwirkt. Es handelt sich um eine Art ‚Beziehungslosigkeit‘ zur NS-Vergangenheit. [...] Die Verantwortlichkeit für die Verbrechen war in der Zeit des Kalten Krieges in den bundesdeutschen Nachbarstaat ausgelagert worden.“⁶³

In der DDR fand eine Reihe von Prozessen gegen NS-Täter statt, auch gegen Ärzte, die an den NS-„Euthanasie“-Verbrechen beteiligt waren.⁶⁴

Der Umgang mit der Erinnerung und der Geschichte war in der DDR ein anderer als in der Bundesrepublik. Qua Staatsgründungsmythos wurde die Frage nach Täter- oder Bystanderverhalten nicht bearbeitet. Die Normalbürgerinnen und -bürger galten als unschuldig, da antifaschistisch. Katrin Hammerstein betont allerdings, dass beide Staaten durch ihre Gründungsgeschichte und Einbindung in die unterschiedlichen Blöcke die *Schuld* beim jeweils anderen Staat suchten.

„Beide Staaten vereinnahmten in ihren Interpretationsmustern das ‚Dritte Reich‘, um sich voneinander abzugrenzen, indem sie die Fortdauer des Faschismus respektive der totalitären Strukturen im jeweils anderen Staat hervorhoben.“⁶⁵

So konstruierte das Geschichtsbild der Bundesrepublik die DDR als Staat, der aufgrund des dort diagnostizierten Totalitarismus jeglicher moralischen Befähigung der Bearbeitung des Nationalsozialismus verlustig gegangen war.

„In den 50er Jahren war dieser ideologische Antitotalitarismus von Bedürfnissen der Legitimitätskonkurrenz im Binnenverhältnis der beiden deutschen Staaten motiviert, das heißt von der Angst, auf dem Felde der Ideologie der explizit antifaschistisch ausgerichteten DDR zu unterliegen.“⁶⁶

Umgekehrt ging das DDR-Geschichtsbild davon aus, dass die Bundesrepublik als Nachfolgestaat des Dritten Reichs monopolkapitalistisch orientiert war und deshalb zu einer fundierten Bearbeitung der NS-Geschichte nicht in der Lage sei. In der Folge wurde in der DDR überwiegend antifaschistischer Opfer gedacht, in der Bundesrepublik fielen die kommunistischen und sozialistischen Widerstandskämpfer aus dem kulturellen Gedächtnis heraus.⁶⁷

In der DDR stellte man in den Jahren nach 1945 vereinzelt Gedenksteine oder -tafeln zur Erinnerung an die NS-„Euthanasie“-Opfer auf, beschränkt allerdings auf die Mordanstal-

⁶² Leo, S. 29.

⁶³ Ebd., S. 33.

⁶⁴ Vgl. z.B. Hohmann.

⁶⁵ Hammerstein, S. 29.

⁶⁶ Dubiel, S. 175.

⁶⁷ Vgl. Hammerstein, S. 28f.

ten Bernburg, Brandenburg und Pirna. In der Regel wurden die Opfer jedoch als antifaschistische Kämpferinnen und Kämpfer dargestellt und ihre Behinderung oder Krankheit nicht erwähnt.⁶⁸

Die Erinnerung in Hadamar

In Hadamar wurde 1953 ein Relief im Haupteingang des Gebäudes in die Wand gelassen, mit der Inschrift „Zum Gedächtnis. 1941–1945“. Die Reden anlässlich der Enthüllung des Reliefs führten allerdings weder in der Belegschaft der weiterhin bestehenden Landesheilanstalt noch in der Bevölkerung zu einer großen Rezeption des Themas. Auch die 1964 durchgeführte Umwandlung des Friedhofs in eine Gedenklandschaft bewirkte nicht, dass das Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen im kulturellen Gedächtnis verankert wurde.⁶⁹ Mit Rüsen (vgl. oben) gesprochen war dies auch noch die Zeit, in der deutsche Identität nur möglich war durch eine Exterritorialisierung des Holocaust. Bei den NS-„Euthanasie“-Verbrechen war diese Exterritorialisierung allerdings kaum nötig – sie waren zumeist weitgehend unbekannt, auch im eigenen Haus, der Landesheilanstalt,⁷⁰ oder wurden bagatellisiert.

Erst durch die Ausstrahlung des Hollywood-Films *Holocaust* 1979, in dem die Tochter der Familie Weis in Hadamar ermordet wird, wurde das Thema für die Öffentlichkeit interessanter. So begannen in Hadamar noch Ende der 1970er Jahre Nachforschungen. Der ärztliche Direktor und ein Sozialarbeiter fanden die Akten der Opfer der Jahre 1942–1945 in einem verstaubten Kellerraum – ein plastisches Bild für das SpeicherGEDächtnis.⁷¹ Dort hatten sie 35 Jahre lang gelegen – dies war durchaus einigen Menschen bekannt gewesen. Die Bearbeitung der Akten übernahmen u.a. Studentinnen und Studenten aus Gießen und Frankfurt. Die Gießener Gruppe erstellte die erste Ausstellung, die in den Kellerräumen gezeigt wurde, die Frankfurter Gruppe publizierte eine Auswertung der Akten.⁷² Um die Errichtung der 1983 eröffneten Gedenkstätte – zunächst nur die historischen Kellerräume – gab es diverse Konflikte, sowohl innerhalb des Hauses, als auch mit der Bevölkerung in der Stadt Hadamar. Die Auseinandersetzung polarisierte sich zwischen der Position, die Verbrechen öffentlich zu machen und der Opfer zu gedenken und der Forderung, die Geschichte lieber ruhen zu lassen.

Ende der 1980er Jahre übernahm der Landeswohlfahrtsverband dann die Verantwortung für die in seinen Einrichtungen begangenen Verbrechen und institutionalisierte die Gedenkstätte Hadamar, dessen Träger er bis heute ist.⁷³ 1989 kamen im Parterre des Ge-

⁶⁸ Vgl. Endlich, S. 352f.

⁶⁹ Vgl. George 2006b; vgl. ebenso Stöffler, S. 10f.

⁷⁰ So berichteten verschiedene Beschäftigte des Psychiatrischen Krankenhauses, die nach Kriegsende dort ihren Dienst begonnen hatten, davon, niemand habe ihnen über die Verbrechen erzählt. Es wurden z.B. Sektionen in der ehemaligen Gaskammer durchgeführt, ohne dass die Beteiligten über die frühere Funktion dieses Raumes Kenntnis gehabt hätten. Schilderung eines Mitarbeiters der Gedenkstätte 1995.

⁷¹ Vgl. Kneuker/Steglich.

⁷² Vgl. Chroust/Groß; vgl. ebenso Roer/Henkel.

⁷³ Dies ist zu diesem Zeitpunkt als wegweisend zu betrachten. Für die meisten Einrichtungen des LWV wurde mittlerweile die Geschichte, besonders des Nationalsozialismus, bearbeitet, beispielsweise durch Ausstellungen und wissenschaftliche Bände. Vielerorts stehen Denkmäler zur Erinnerung an die Opfer. Vgl. Vanja/Siefert, Sahmland/Trosse, Sandner/Aumüller, George/Groß, George/Lilienthal.

bäudes Büro-, Seminar- und Ausstellungsräume hinzu, 1991 wurde die Dauerausstellung eröffnet. Im Jahr 2006 erhielt die Gedenkstätte ein weiteres Baudenkmal, als die historische Busgarage vom Hofgut, auf dem sie mehrere Jahrzehnte nach dem Krieg als Scheune genutzt worden war, in die Nähe ihres ursprünglichen Standortes transloziert wurde. Diese Erweiterung der Gedenkstätte wurde – zur Überraschung der dortigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – von einigen Personen innerhalb des Zentrums für soziale Psychiatrie und innerhalb der Stadt genutzt, um grundsätzliche Bedenken zur Einrichtung der Gedenkstätte lautstark zu äußern. Argumentiert wurde mit den überlebenden Patienten der dezentralen Mordphase. Sie würden durch den Wiederaufbau retraumatisiert. „Deshalb halte ich die Errichtung [der Garage] nicht für verantwortbar, solange auch nur noch ein Mensch lebt, der die Gräuelperiode dort leiden musste.“⁷⁴ Dieser Gedankengang wurde in Gesprächen auf die Gedenkstätte insgesamt übertragen.

Das Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen erhielt bundesweit ab Anfang der 1980er Jahre einen Platz im kulturellen Gedächtnis. So wurden an fast allen Orten ehemaliger Mordanstalten (Ausnahme: Brandenburg) Gedenkstätten eingerichtet: Hadamar 1983, Bernburg 1989, Grafeneck 1990, Pirna-Sonnenstein 2000 und im österreichischen Hartheim 2003.⁷⁵ Der 1983 gegründete interdisziplinäre *Arbeitskreis zur Erforschung der nationalsozialistischen ‚Euthanasie‘ und Zwangssterilisation* führt zweimal jährlich Tagungen an Orten durch, in denen das Thema bearbeitet wird. Dies kann sich auf neueste Forschungen beziehen oder auch auf die Errichtung eines Denkmals. Dabei stellten sich im Laufe der Jahrzehnte auch psychiatrische Einrichtungen ihrer Geschichte, die beispielsweise Patientinnen und Patienten abgegeben haben an Mordanstalten, oder aber wo auf einzelnen Stationen gemordet wurde. Seit Beginn der Erforschung lief die Konfliktlinie über die historischen Erkenntnisse bzw. um die Errichtung eines Denkmals so, dass die Leitung der jeweiligen Institution oftmals zunächst die Forscherinnen und Forscher als Nestbeschmutzer ansah. Der Prozess zu einer gemeinsamen Sichtweise über die Geschichte war oftmals lange und nicht immer erfolgreich.⁷⁶

Die Erinnerungsgemeinschaft der NS-„Euthanasie“-Verbrechen rekrutiert sich demzufolge aus Angehörigen, aus Forschenden (Ärztinnen, Ärzte, Historikerinnen, Historiker u.a.), aus (lokalen) Würdenträgerinnen und -trägern, aus Bürgerinnen und Bürgern des geographischen Umfeldes, aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Einrichtungen der Behindertenhilfe und Psychiatrie, aber kaum aus Menschen, die eine geistige Behinderung oder psychische Erkrankung haben. Gerade letztere gehören in sozialer Hinsicht zur Opfergruppe und bei ihnen wäre damit eine besondere Sensibilität bzw. Betroffenheit zu vermuten. Die Entfaltung der Erinnerungskultur zeigt sich in einer Fülle fachwissenschaftlicher Publikationen, biographischer Schilderungen, in Ausstellungen, Gedenkfeiern, in Denkmälern und Gedenkort. So gedenkt die Gedenkstätte Hadamar seit mehreren Jahren am 13. Januar der in ihrem Hause ermordeten Opfer. Der 13. Januar 1941 war der Beginn der Gasmorde. Bei den Gedenkfeiern werden ausgewählte Opferbiografien vorgestellt. In den vergangenen Jahren wurden beispielsweise die Biografien

⁷⁴ Vgl. Fax an die Gedenkstätte, August 2006, sowie Gespräche.

⁷⁵ Vgl. George 2003.

⁷⁶ Vgl. verschiedentliche Erfahrungen von Mitgliedern des AK zur Erforschung der nationalsozialistischen „Euthanasie“ und Zwangssterilisation in den vergangenen 15 Jahren.

von Kindern vorgetragen, 2007 berichtete eine Angehörige über das Schicksal ihrer Großtante. Im Alltag wird von anwesenden Gruppen manchmal eine Gedenkfeier auf dem Friedhof durchgeführt, oftmals mit Bezug zu Opfern aus dem Heimatort der Gruppe. Im Jahr 2007 lud die Gedenkstätte erstmals Angehörige zu einer zweitägigen Tagung ein. Hintergrund einer intensiveren Arbeit mit Angehörigen ist die 2005 fertig gestellte Opferliste, sowie das daraus entstandene Gedenkbuch.⁷⁷ Die Erwähnung in der Presse führte zu großem Interesse seitens Angehöriger und Erinnerungsinitiativen (u.a. Stolpersteininitiativen). Die Tagung bot einerseits die Gelegenheit, mehr über die ermordeten Familienmitglieder zu erfahren, andererseits thematisierte man die schwierige Phase der Erforschung der Lebensgeschichte und der Kommunikation innerhalb der Familien. Die meisten Angehörigen waren sich allerdings einig, ihr Familienmitglied habe nicht an einer psychischen Erkrankung oder Behinderung gelitten. Er oder sie wäre vermutlich „etwas seltsam“ gewesen. Die Arbeit mit Angehörigen zeigt, dass die Ressentiments der NS-Zeit fortleben, und das kommunikative Gedächtnis weiterhin prägen.

Oftmals sind die Gedenkfeiern der Gedenkort regional orientiert. Eine Folge dieser regionalen Orientierung ist, es gibt keinen gemeinsamen Gedenktag aller Gedenkinitiativen und -stätten an die Opfer. Denkbar wäre beispielsweise der 1. September, der Tag auf den Hitlers Ermächtigung datiert ist. Dies wäre u.U. eine Möglichkeit, das Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen mehr in der Öffentlichkeit zu verankern.

Vereinzelt wird das Thema im Unterricht behandelt, aber oftmals ist die Einschätzung der Lehrenden, „dazu nicht zu kommen“,⁷⁸ auch in Schulbüchern findet es nur nach und nach Erwähnung. Im Rahmen der Gedenkstättenzene fristet das Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen eine Randposition; es ist selbstverständlich von „KZ-Gedenkstätten“ zu sprechen und damit alle zu meinen.⁷⁹

Meines Erachtens ist einer der Hauptgründe für das nur zögerliche Herausbilden des kulturellen Gedächtnisses des nationalsozialistischen Kranken- und Behindertenmordes die fortdauernde Stigmatisierung von Menschen mit psychischer Erkrankung oder (geistiger) Behinderung.⁸⁰ Diese Ressentiments führen zu einer Abwehr der von diesen *Eigenschaft* Betroffenen, zu einer Argumentation, ihr Leben sei für sie selbst und für andere eine Last. Die Erkenntnisse in der Biomedizin und Gentechnik führen zur weit verbreiteten Einschätzung, behindertes Leben sei heute zu verhindern und viele psychische Erkrankungen seien erblich. Diese Gedanken knüpfen direkt an die Propaganda des NS an und führen nicht zu einer größeren Toleranz gegenüber den Opfern der NS-Psychiatrie. Die Annahme, eine Behinderung sei heute vermeidbar, verhindert eine tiefergehende Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen. Wieder scheint die Wissenschaft die Lösung für ein soziales Phänomen gefunden zu haben.

Für das kulturelle Gedächtnis bedeutet dies, dass die NS-„Euthanasie“-Verbrechen Teil dessen sind, aber in unterrepräsentierter und marginalisierter Position. Selbst in den

⁷⁷ Für Hadamar konnten alle Opfer identifiziert werden. Dies ist bei den anderen NS-„Euthanasie“-Gedenkstätten bislang nicht gelungen.

⁷⁸ Aussage einer Lehrerin für Leistungskurs Geschichte, Februar 2007.

⁷⁹ Aussage eines Vortragenden der Tagung „Menschenrechtserziehung – eine Perspektive für die Gedenkstätten?“ Bundesweite Tagung aller Landeszentralen und der Bundeszentrale für politische Bildung vom 29.-30. Mai 2006 in Saarbrücken.

⁸⁰ Vgl. dazu Fleßner, S. 163.

Einrichtungen der Psychiatrie herrscht oft ein Unwissen und auch Unwillen vor, die Morde zu thematisieren. Durch die Beforschung des Themas und die Errichtung von Gedenkstätten ist in den 1980er Jahren auch das kommunikative Gedächtnis aktiviert worden. So zeigten sich einzelne Überlebende bereit, von ihren Erfahrungen zu berichten. Die späte Ausbildung des kommunikativen Gedächtnisses der NS-„Euthanasie“-Verbrechen bedeutet, dass es nur wenige Jahrzehnte andauern wird, nicht die theoretisch veranschlagten 80–100 Jahre.⁸¹

⁸¹ Vgl. Ausführungen oben.

2 Menschen mit Lernschwierigkeiten als Subjekte der Gedächtnisforschung

Das folgende Kapitel benennt die Argumente, weshalb der Fokus dieser Studie auf Menschen mit Lernschwierigkeiten liegt. Menschen mit Lernschwierigkeiten sind keine der gängigen Zielgruppen für historisch-politische Bildung. Sie werden darüber hinaus von der Gesellschaft nicht als Personen wahrgenommen, für die Bildung bzw. Lernen als solches eine wichtige Angelegenheit in ihrem Leben darstellt. Ohne Zugang zu historisch-politischem Lernen allerdings können Menschen mit Lernschwierigkeiten nur eingeschränkt das kulturelle Gedächtnis zur Kenntnis nehmen, beispielsweise durch die Medien.

Die vorliegende Studie geht von der Prämisse aus, dass auch Menschen mit Lernschwierigkeiten Träger des kulturellen Gedächtnisses des nationalsozialistischen Kranken- und Behindertenmordes sein können und stellt sie deshalb in das Zentrum der Forschungen.

1. Wie bereits geschildert, wird Menschen mit geistigen Behinderungen ein Interesse an und eine Fähigkeit für historisch-politisches Lernen faktisch abgesprochen. Wie sonst ist es zu erklären, dass Bildungsträger, deren Angebote häufig nicht ausgelastet sind, sich dieser Zielgruppe nicht öffnen? Menschen mit Lernschwierigkeiten werden in der Bildungslandschaft weitgehend ausgeklammert oder vergessen.

Daran knüpft an, dass sie das kulturelle Gedächtnis nicht aktiv mitgestalten können. De facto haben sie keinen Zugang zum Funktionsgedächtnis bzw. können dieses nicht mitprägen. Da es sich bei ihnen um Menschen handelt, die den NS-„Euthanasie“-Verbrechen zum Opfer hätten fallen können, mutet es seltsam an, dass ihre Perspektive nicht gefragt ist und die Erinnerung an die Morde gleichsam nicht beeinflusst. Erklärbar ist dieser Umstand mit der fortgeschriebenen Stigmatisierung dieser Bevölkerungsgruppe, und mit den weiterhin bestehenden Berührungsängsten der Mehrheitsbevölkerung.¹

Ihr mangelnder Zugang zum Funktionsgedächtnis drückt die Akzeptanz der Gesellschaft aus, Teile der Bevölkerung von zentralen identitätsbildenden Parametern auszuschließen. Damit wird verhindert, Menschen mit geistigen Behinderungen die Möglichkeit zu geben, sich mit der Gesellschaft, der Staatsform etc. zu beschäftigen und ihre Identität daran zu orientieren. Wenn man nicht von vornherein annimmt, Menschen mit Lernschwierigkeiten seien zu all dem nicht in der Lage, erscheint der Vorgang unglaublich.

Wenn man jedoch davon ausgeht, Menschen mit Lernschwierigkeiten perspektivisch vielleicht doch vermehrt als Zielgruppe in Gedenkstätten anzusehen, ist es auch auf Grund dieses Umstandes wünschenswert, ihren Anteil der Erinnerung pu-

¹ Vgl. Kap. 5.

blik zu machen, auch um zu überprüfen, welche Wirkung Bildung hat. So gilt als selbstverständlich, dass beispielsweise Jugendliche gefragt werden, wie sie den Nationalsozialismus einschätzen, wie sie Gedenkstättenbesuche erleben etc.²

2. Das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Kranken- und Behindertenmordes wird fast ausschließlich von Menschen ohne Behinderung geformt. Zwar wurde das kommunikative Gedächtnis der NS-„Euthanasie“-Verbrechen in den vergangenen Jahrzehnten durch Zeitzeuginnen und Zeitzeugen (Biographien, Filme etc.) geprägt, doch in der Erinnerungskultur bleiben Menschen, die von denselben Stigmatisierungen wie die Opfer betroffenen sind, weitgehend außen vor. Ähnlich wie politisch links stehende Gruppen das Gedächtnis der verfolgten und ermordeten Kommunisten und Sozialisten besonders pflegen, würde es das kulturelle Gedächtnis bereichern, wenn die Perspektive geistig behinderter Menschen vermehrt einflösse. Die unterschiedlichen Blickwinkel auf die Verbrechen ließen die Erinnerung gleichsam vollständiger werden.
3. Daran schließt sich an, dass die Betroffenen ggf. aus der Geschichte etwas anderes lernen als Menschen, die keine Behinderung haben. Wer aus einer den Opfern vergleichbaren Perspektive auf die Verbrechen schaut, wird vermutlich andere Schlüsse aus dem Gehörten ziehen als eine Person, deren Vorfahren der Täter- oder Bystanderseite zugerechnet werden müssen. Gerade auch die Tatsache, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten in ihrem Alltag Diskriminierungen und Anfeindungen ausgesetzt sind, erhöht ihre Sensibilität für die Situation der Opfer. Diese Perspektive des Lernens mit der Geschichte wäre für Menschen ohne Behinderung durchaus als Bereicherung einzustufen.
4. Eine verbreitete Annahme bzgl. Menschen mit geistigen Behinderungen ist, sie seien nicht in der Lage, über komplexere Zusammenhänge nachzudenken oder sich dazu zu äußern. Zunächst einmal ist jedoch davon auszugehen, dass sie in vielen Fällen nicht gefragt werden und keine adäquaten Formen der Kommunikation gefunden werden. Die Wahl der Zielgruppe für die vorliegende Studie beinhaltet daher eine Reflexion der sozialen Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten, um gängige Denkmuster und Vorurteile zu benennen. Die Methodik der Befragung muss den Fähigkeiten der Betroffenen angemessen sein. Diese beiden Aspekte sind Voraussetzungen, um die Sichtweise geistig behinderter Menschen in die Erinnerungskultur einfließen zu lassen bzw. um ihnen einen Zugang zum Funktionsgedächtnis zu ermöglichen. Die Gesellschaft kann sich nicht auf vorhandene Barrieren, beispielsweise in der Kommunikation, berufen und es dabei belassen.
5. Hadamar steht heute als Synonym für den nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmord. Es gilt als ein Tiefpunkt gesellschaftlicher Behandlung von einer marginalisierten und auf Unterstützung angewiesenen Bevölkerungsgruppe. Wenn heute diese Personengruppe gefragt ist, die Erinnerung an diese Verbrechen mit zu gestalten, dann heißt das, dass Menschen mit Behinderungen in der Gedenkstätte einen Ort für ihr Gedächtnis erhalten. Sie gelten dann als Akteurinnen und Akteure der Erinnerung, nicht mehr länger als Hilfeempfängerinnen und -empfänger. Aus Perspektive der Gedenkstätte wäre das eine Facette von „aus der Geschichte gelernt

² Vgl. Fischer/Anton; vgl. ebenso Georgi.

zu haben“. Wenn sich Menschen mit Lernschwierigkeiten mit den NS-„Euthanasie“-Verbrechen an einem authentischen Ort auseinandersetzen, hätte dies für das Gedächtnis, auch der nichtbehinderten Menschen, die ihnen begegnen, einen positiven Effekt.

6. Eine Übertragung der Erfahrungen behinderter Menschen im Nationalsozialismus auf aktuelle Entwicklungen gelingt Menschen mit Lernschwierigkeiten leicht, da sie über zahlreiche eigene Diskriminierungserfahrungen verfügen. Ihre einfließenden Erlebnisse können die Arbeit der NS-„Euthanasie“-Gedenkstätten in Richtung Menschenrechtsbildung beeinflussen. Im Austausch wäre es anderen Besucherinnen und Besuchern der Gedenkstätten eher möglich, empathisch die heutige Situation von Menschen mit Behinderungen wahrzunehmen. Die Erkenntnis, dass die Menschenrechte, beispielsweise das Recht auf Bildung, für Menschen mit geistigen Behinderungen nur teilweise Gültigkeit haben, könnte ein Lernziel sein. Primäres Ziel ist sicherlich *Mensch achte den Menschen*, wie in die Hadamarer Gedenkstele eingemeißelt.
7. Aufgrund der gemeinsamen Zuschreibung *geistig behindert* und der erlebten Diskriminierungserfahrungen gehe ich von der These aus, Menschen mit Lernschwierigkeiten können eine kollektive Erinnerung bzgl. des nationalsozialistischen Kranken- und Behindertenmordes entwickeln. Voraussetzung dafür ist, dass sie die Möglichkeiten haben, sich mit diesem Thema mittels eines angemessenen Zugangs zu beschäftigen. Die Ausformung dieser kollektiven Erinnerung zu erforschen ist Gegenstand dieser Studie.

3 Erinnerung und Lernen in der Gedenkstätte Hadamar

Im Folgenden wird das pädagogische Angebot der Gedenkstätte Hadamar geschildert. Dabei wird kurz die Genese dieses Angebotes skizziert, der Schwerpunkt liegt allerdings auf dem aktuellen Stand. Die Pädagogik der Gedenkstätte Hadamar richtete sich Ende der 1990er Jahre hauptsächlich an Schulklassen, Studierende, Kranken- und Altenpflegeschulen, soziale Einrichtungen, Bundeswehr etc. Ab 2003 wurde der Versuch unternommen, Menschen mit Lernschwierigkeiten als Zielgruppe zu gewinnen. Dieser Ansatz wird im zweiten Teil beschrieben. Im dritten Teil wird die Forderung *lernen aus der Geschichte* dargestellt und diskutiert.

3.1 Die Genese der pädagogischen Arbeit der Gedenkstätte Hadamar

Wie bereits im Kapitel zum kulturellen Gedächtnis beschrieben, wurde die Gedenkstätte Hadamar 1983 eröffnet, zunächst allerdings beschränkte sie sich auf die historischen Kellerräume. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des psychiatrischen Krankenhauses boten in dieser Zeit sporadisch Führungen an. Von Beginn an waren sich die Initiatoren auf verschiedenen Ebenen einig, was Christian Gudehus treffend beschreibt:

„Bezüglich des Themas (Nationalsozialismus / Holocaust) gibt es einige solcher Konsense, die ich hier *öffentliche* nennen möchte. Ein erster besteht in der negativen Bewertung des Geschehens, ein zweiter darin, dass aus dieser Geschichte gelernt werden kann, sonst gäbe es schließlich nicht die Gedenkstätten als ‚Lernorte‘ und auch keine Gedenkstättenpädagogik. [...] Ein dritter Konsens, der mit dem Topos der ‚Authentizität‘ verbunden ist, besteht darin, identifizierbare Orte nationalsozialistischer Verbrechen zu bewahren und mit Deutungen zu versehen. Sie werden in den Repräsentationen (also auch in den Erzählungen) zu sakralen Orten.“¹

Die Einrichtung der Gedenkstätte beruhte auf diesen drei Annahmen. Der authentische Ort gilt als schützens- und erhaltenswert. Er umfasste 1983 den historischen Keller, d.h. die ehemalige Gaskammer, den Sezierraum, die Standorte der Krematorien, sowie den Friedhof. Der Keller wurde vom Kriegsende bis zur Eröffnung der Gedenkstätte als Abstellraum genutzt, ohne Erinnerung an die Verbrechen. Dieser vergleichsweise sorglose Umgang mit den Räumlichkeiten führte dazu, dass die bauarchäologische Substanz weitgehend erhalten blieb. So wurde in den Nachkriegsjahrzehnten nur der Vorraum zur Gaskammer mit einem eigenen Außeneingang versehen; eine Tür der Gaskammer wurde in ihrer Form verändert. Der Friedhof wurde im Laufe der Jahre mehreren Modifizierungen unterzogen. Die endgültige Form erhielt er 1964 als er in eine *Gedenklandschaft*

¹ Gudehus, S. 21, Hervorhebungen im Original.

umgestaltet wurde: Neun symbolische Gedenksteine erinnern durch religiöse Symbole (für das Judentum, den Islam, das Christentum und das orthodoxe Christentum) an die Opfer der Jahre 1942–1945. Die ebenfalls 1964 aufgestellte Gedenkstele *Mensch achte den Menschen* deutet den Stand des kulturellen Gedächtnisses Mitte der 1960er Jahre an: Die zentrale Erkenntnis der Initiatoren der Gedenklandschaft war, dass die in Hadamar Ermordeten Menschen gewesen waren, als solche aber nicht behandelt wurden. Das ehemalige Gräberfeld (Tarnung der Massengräber) wurde eingeebnet, sodass der Friedhof heute nur qua Erläuterungen als solcher erkennbar ist. Die ehemalige Busgarage – in der die Opfer 1941 aus den grauen Bussen aussteigen mussten – wurde Mitte der 1950er Jahre auf das zur Anstalt gehörende Hofgut verbracht und dort als Scheune genutzt. Kurz vor ihrem endgültigen Verfall gelang es, sie 2006 denkmalpflegerisch zu konservieren und in die Nähe des ehemaligen Standortes translozieren zu lassen und damit den historischen Ort zu erweitern. Sie ist die einzige Busgarage, die aus der „Aktion T4“ noch erhalten ist.

Mit der Institutionalisierung Ende der 1980er Jahre gab es erste konzeptionelle Überlegungen zur pädagogischen Arbeit. Ziel der neu eingerichteten und nach und nach mit Personal versehenen Gedenkstätte war es, zum einen der Opfer zu gedenken und zum anderen ein Angebot historisch-politischer Bildung zu entwickeln.² Letzteres beinhaltete zunächst Führungen, ab Anfang der 1990er Jahre erweiterte sich das Angebot um Studientage (= Ganztagsseminare).

Das denkmalpflegerische Konzept sah von Beginn an vor, den authentischen Ort zu bewahren, zu konservieren und keine Rekonstruktionen vorzunehmen. Das Kennenlernen des ehemaligen Mordtraktes im Keller ist der zentrale Aspekt bei einer Führung oder einem Studientag. Das Wissen und die Wahrnehmung, sich an einem authentischen Ort zu befinden, sind ausschlaggebend für die Besucherinnen und Besucher. Andernfalls könnten sie sich ebenso gut an einem beliebigen Ort mit dem Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen auseinandersetzen.

3.2 Das heutige Angebot – Führungen und Studientage

Während die Anzahl der Besuchenden sich im Jahr 1991 auf ca. 4.000 belief, besuchten 2006 mehr als 14.000 Menschen die Gedenkstätte. Dabei kommen die meisten in einer Gruppe, ca. 80% werden durch ein pädagogisches Angebot der Gedenkstätte betreut. Ungefähr 60% der Besuchenden sind Schulklassen, gefolgt von ca. 15% Alten- und Krankenpflegesschulen, d.h. der überwiegende Teil der Besuchenden kommt im Rahmen von (Fort- / Weiter-) Bildung. Seit Ende der 1990er Jahre wurden auch Grundschulkin- der als Zielgruppe angesprochen.³

Der große Anteil der Gruppen lernt die Gedenkstätte mittels einer Führung kennen, ein geringerer Teil durch einen Studientag. Die Gedenkstätte ist mittlerweile zu einer festen Größe der Bildungslandschaft mit einem regionalen Einzugsgebiet geworden. Sie führt im Jahresverlauf öffentliche Seminare und Veranstaltungen durch. Die Eröffnung einer Internationalen Jugendbegegnungs- und Bildungsstätte im selben Gebäude im Jahr 2001

² Vgl. Winter 2002b.

³ Vgl. Gabriel 2002, 2006a u. 2006b.

brachte Übernachtungsmöglichkeiten und damit eine Ausweitung des Einzugsgebietes der Gedenkstätte mit sich.⁴

Das heutige pädagogische Angebot der Gedenkstätte Hadamar verortet sich im Rahmen historisch-politischer Bildung.⁵ Es beinhaltet weiterhin im Wesentlichen Führungen und Studientage, sowohl ein- als auch mehrtägige. Während zu Beginn der 1990er Jahre das Kennenlernen des authentischen Ortes und Grundinformation über NS-„Euthanasie“-Verbrechen fast ausschließlich vermittelt wurden, sind die Inhalte und das historische Wissen im Laufe der Jahre erweitert und die Methoden modifiziert worden. Führungen dauern in der Regel ca. drei Stunden. Sie beginnen mit einer Einführung. Es schließt sich ein begleiteter Rundgang durch die historischen Räumlichkeiten (Keller und Busgarage) und zum Friedhof an. Anhand der unterschiedlichen Stationen dieses Rundgangs wird den Besuchenden erläutert, welchen Weg die Opfer gehen mussten. Innerhalb der Führung besteht für die Gruppen die Möglichkeit, sich die Dauerausstellung anzusehen. Abschließend wird interessierten und motivierten Gruppen ein reflektierendes Gespräch angeboten.

Mittlerweile wird auch bei Führungen *entdeckendes Lernen* eingesetzt. Dieses bedeutet, dass die Besucherinnen und Besucher sich selbstständig Informationen erarbeiten, die sie beispielsweise in der Ausstellung finden.

Weiterhin beinhalten Führungen teilweise einen Gedenkmoment. Dieser kann z.B. als Abschluss beim Besuch des Friedhofs durchgeführt werden. Er verbindet dadurch eine kurze Reflexion über die gehörten und gelesenen Informationen mit einem Gedenken an die Opfer.

Im Rahmen einer Führung ist es Gruppen möglich, sich über die historischen Vorgänge in Hadamar einen Überblick zu verschaffen, u.U. bietet sich auch eine Reflexion über das Gehörte an. Die Information beinhaltet die Vorgeschichte der Zwangssterilisationen und NS-„Euthanasie“-Verbrechen und deren Durchführung, sowie die Nachkriegsgeschichte (Prozesse, mangelnde Entschädigung, Kontinuitäten im Umgang mit Menschen mit Behinderungen und Krankheiten). Die Besuchenden erfahren außerdem etwas über die schwierige Erinnerung nach 1945 sowie über Formen des Gedenkens; hierbei insbesondere über die Entwicklung der Gedenkstätte Hadamar. In Führungen ist es aufgrund der beschränkten Zeit allerdings kaum möglich, mit den Gruppen tiefergehende Gespräche über ethisch-politische Schlussfolgerungen zu führen. Dies bleibt den Gruppenleitenden, in vielen Fällen Lehrerinnen und Lehrern, vorbehalten.

Studientage hingegen bieten genau dieses. Sie beinhalten dieselben Basisinformationen wie Führungen, gehen aber darüber hinaus. Während der Studientage werden vertiefende Themen, wie Opferbiographien, (ausgewählte) Aussagen der Täterinnen und Täter vor Gericht, aktuelle Entwicklungen in der Medizin, sowie Überlegungen zum Gedenken und Erfahrungen mit dem authentischen Ort bearbeitet. Die Methoden sind vielfältiger als bei Führungen, z.B. künstlerisch-kreative Ansätze (Collagen, Klangcollagen, Rollenspiele, Theater). Ein Schwerpunkt der Studientage ist, mit den Teilnehmenden in eine ethisch-politische Auseinandersetzung über die Geschehnisse zu kommen.

⁴ Die Internationale Jugendbegegnungs- und Bildungsstätte befindet sich in Trägerschaft des Internationalen Bundes – Behindertenhilfe Hessen.

⁵ Zu den folgenden Ausführungen vgl.: Gabriel/George 2006.

Im Jahr 1998 gründete sich der Verein zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar e.V., um die Gedenkstätte in unterschiedlicher Hinsicht zu unterstützen. In seinem Namen wurden ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewonnen, um die wachsende Nachfrage von Führungen zu bedienen. Diese Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie zwei abgeordnete Lehrkräfte betreuen heute überwiegend Gruppen, die sich für eine Führung anmelden. Sie werden von den hauptamtlichen Mitarbeiterinnen eingearbeitet; es finden regelmäßig Fortbildungen zum inhaltlichen und pädagogischen Austausch statt.

Täterinnen und Täter vor Gericht – Arbeit mit Prozessaussagen

Besonders bietet sich eine ethisch-politische Auseinandersetzung zum Thema Täterinnen bzw. Täter an.⁶ Bei der Hadamarer Tätergruppe handelte es sich, wie bereits erwähnt, um Angehörige von Berufsgruppen mit einem hohen gesellschaftlichen Status (Ärzte) bzw. mit einer positiven Konnotation (Pflegepersonal). Auf der anderen Seite haben die Opfer bis heute wenig gesellschaftliche Lobby. Der Gedanke vom so genannten „lebensunwerten Leben“ ist längst nicht vergessen, sondern erlebt durch die Erkenntnisse in der Biomedizin einen Aufschwung. Die Täterinnen und Täter begründeten ihre Teilnahme an den Morden vor Gericht 1945 bzw. 1947 mit Gehorsam, mangelnder Zivilcourage, einer Geringschätzung der Opfer, dem Erlösungsgedanken und Gedankenlosigkeit. Ca. 70% der Besuchsgruppen vermuten bei den Tatbeteiligten einen Befehlsnotstand.⁷ Dabei handelt es sich um eine weit verbreitete und mehrheitlich akzeptierte Position.

„Die Berufung auf den Befehlsnotstand oder die im Parlament häufige anonymisierend-existentialisierende Rede vom ‚Schicksal, in das man verwickelt‘ gewesen sei, sind gute Beispiele für diesen inneren Zusammenhang von Schuldabwehr und Subjektverleugnung.“⁸

Die Besuchenden empfinden ein großes Verständnis für die Täterinnen und Täter und kaum mehr Empathie für die Opfer. Dies lässt sich sicherlich einmal zurückführen auf die Perspektive der Besuchenden: sie sind zumeist Menschen ohne Behinderungen und blicken auf die Opfer als Fremde. Gleichzeitig könnten die Täterinnen und Täter aus ihren Familien stammen. Die Vermutung, dass es sich bei den Tatbeteiligten um unschuldig in die Verbrechen verwickelte Personen gehandelt habe, begründet sich damit auch aus der Perspektive als Nachfahren der Tätergesellschaft.⁹

Beim Blick auf einen SS-Mann in einem ehemaligen Konzentrationslager und auf sein Opfer, beispielsweise ein jüdisches Kind, dürfte die Relativierung der Schuld des Täters dennoch nicht so leicht fallen, weil der SS-Mann negativ konnotiert ist, das jüdische Kind hingegen positiv bzw. barmherzig.¹⁰ Dennoch ist auch bei Besuchenden von

⁶ Vgl. George 2004, S. 153-156.

⁷ Eigene Beobachtung durch ca. 12 Jahre Erfahrungen in der Arbeit mit Gruppen zum Angebot zu Täterinnen und Tätern.

⁸ Dubiel, S. 285.

⁹ Messerschmidt 2006, S. 151.

¹⁰ Beispielsweise ist Anne Frank als jüdisches Mädchen sehr positiv konnotiert, was zu Aussagen, wie: „hätte denn nicht wenigstens sie überleben können?“ führt. Einschränkung ist natürlich zu sagen, dass antisemitische Grundeinstellungen die Empathie für jüdische Opfer reduzieren oder relativieren.

KZ-Gedenkstätten der Reflex vorhanden, bei den Täterinnen und Tätern einen Befehlsnotstand zu vermuten.

Die Beschäftigung mit den Tatbeteiligten wird mithilfe verschiedener Methoden durchgeführt. So bietet sich die Aufteilung der Gruppe analog zu den beteiligten Berufsgruppen, Ärzte, Schwestern, Pfleger und Verwaltungsangestellten, an. Die Kleingruppen erhalten ausgewählte Prozessaussagen der betreffenden Berufsgruppe. Nach einer Diskussion im Plenum über die Einschätzung der durch die Täterinnen und Täter vorgetragenen Motive und Rechtfertigungen besteht die Möglichkeit zu einem Rollenspiel. Das Rollenspiel versetzt die Spielenden gedanklich in das Jahr 1955, also zehn Jahre nach Kriegsende, und hat die Wiedereinstellung eines Täters bzw. einer Täterin zum Gegenstand. Themen sind beispielsweise Schuld und Sühne, aber auch, jemandem eine zweite Chance zu geben etc.

Die Beschäftigung mit dem Thema Täterinnen und Täter bietet den Teilnehmenden der Studientage die Möglichkeit, sich damit auseinanderzusetzen, dass sich die nachträgliche Bewertung des Nationalsozialismus nicht in schlichtem Schwarz-Weiß-Denken erschöpfen kann. Es wird deutlich, dass die Tatbeteiligten an verschiedenen Stellen ihres Lebensweges die Möglichkeit einer anderen Entscheidung hatten. Niemandem war vorbestimmt, Täterin oder Täter zu werden. Die Erkenntnis von Grauschattierungen kann zu einer Schulung des wachen Blickes auf heutige Entwicklungen führen, ohne vorschnelle Patentlösungen parat zu haben. Dies sollte eine Forderung an Gedenkstättenpädagogik sein.

Für Krankenpflegeschülerinnen und -schüler, sowie vergleichbare Berufsgruppen bietet die Auseinandersetzung mit Tatbeteiligten die Chance, über die Missachtung der Menschenwürde von Patientinnen und Patienten auf Station zu sprechen, wie Fixierung und Sedierung. Diese Thematik enthält somit ein großes Potential zur Aktualisierung.

Das Individuum in der Masse erkennen – Arbeit mit Patientenakten

Ein weiterer Zugang für die Arbeit mit Gruppen, ist die Beschäftigung mit den Patientenakten. Die Akten der Opfer der Jahre 1942–1945 sind fast vollständig erhalten. Die Opfer waren i.d.R. bereits viele Jahre, bevor sie nach Hadamar kamen, Patientin oder Patient einer psychiatrischen Einrichtung, sodass die Eintragungen des Hadamarer Personals den kleinsten Anteil einnehmen. Dr. Wahlmann (Hadamar) trug abschließend zumeist drei verschleierte Zeilen ein mit den Daten von drei aufeinander folgenden Tagen. Für den ersten Tag konstatierte er ein schlechteres Befinden der Patientin, am zweiten Tag stellte er eine lebensbedrohliche Situation fest, um am dritten Tag den Tod durch eine natürliche Todesursache zu vermerken. Nur durch die Prozessaussagen und die Sterberate von ca. 90% ist es möglich zu sagen, dass die Opfer ermordet wurden – der Blick in die Akten alleine offenbart dies nur in den seltensten Fällen.

Gruppen, die mit den (kopierten, anonymisierten) Akten von Opfern arbeiten, müssen zunächst zur Kenntnis nehmen, dass diese Quellen kritisch zu hinterfragen sind. Dies führt häufig dazu, die Akte insgesamt als gefälschtes Schriftwerk einzustufen. Es gilt jedoch herauszuarbeiten, dass es sich a) in vielen Fällen um die einzigen Informationen handelt, die es von einem Menschen noch gibt, b) um eine Geschichte seiner Erkrankung handelt, d.h. es ist nur ein Ausschnitt seines Lebens, c) das Personal durch die Wortwahl (Propagandaausdrücke) und den eigenen Blickwinkel diesen Menschen ggf. abgewertet

hat, d) es sich um eine Verschleierung seiner Ermordung handelt. Darüber hinaus ist ein Ziel der Arbeit mit den Akten, in der unvorstellbaren Anzahl von 15.000 Toten das Individuum zu erkennen und zu sehen. Durch die dezidierte Beschäftigung mit einzelnen Opfern gelingt es den Besuchenden, sich mit Fragen von Diskriminierung (in den Akten) und mit Behinderung bzw. psychischer Erkrankung auseinanderzusetzen. Diesen Ansatz hatte bereits Gisela Lehrke hervorgehoben.

„Der Essener Mahn- und Gedenkstätte gelingt es, die Anonymität der Opfer zu durchbrechen, Einzelschicksale eindrücklich und nachvollziehbar darzustellen, ohne auf den Besucher moralisierend zu wirken oder ihn zu überfordern.“¹¹

M.E. sind die Beschäftigung mit den Opfern, um ihnen einen Status als Mensch zu geben und die Beschäftigung mit den Tatbeteiligten zentrale Angebote in der Gedenkstätte Hadamar. Aufgrund der Tatsache, dass die Opfer zu einer gesellschaftlichen Gruppe ohne Lobby gehören und die Täterinnen und Täter wiederum als eine sympathische Gesellschaftsgruppe angesehen werden, kann es gelingen, in eine Auseinandersetzung über Motive des Massenmordes zu gelangen, die konträr zu geläufigen Annahmen und Vorurteilen ist. Besuchende sind damit dazu aufgerufen, über eigene Ressentiments und positive Berufsbilder zu reflektieren, d.h. Abstand zu nehmen vom Schwarz-Weiß-Denken. Darin liegt das große Potential einer NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte.

3.3 Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Gedenkstätte

Menschen mit Lernschwierigkeiten waren in Gedenkstätten, wie allgemein in Angeboten der politischen Bildung, kaum als Zielgruppe vorgesehen. „Es ist der Bereich der *politischen Bildung*, der für Menschen mit geistiger Behinderung noch am stärksten verschlossen bleibt.“¹² Im Laufe der Jahre gab es hin und wieder Anfragen von Gruppen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten nach Führungen. Diese führten bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Gedenkstätte häufig zu Verunsicherung und Ratlosigkeit. Bei Menschen mit Lernschwierigkeiten handelte es sich aber in sozialer Hinsicht um einen Teil der Opfergruppe Hadamars, denen bislang faktisch (aufgrund fehlender Angebote) der Zugang zu diesem Teil der Geschichte verschlossen war. Aufgrund dieser Vorannahmen formulierte ich erste konzeptionelle Überlegungen eines Angebotes für diese Zielgruppe. Ab 2003 kooperierte ich, gemeinsam mit einer Kollegin, im Rahmen des Fördervereins der Gedenkstätte, des *Vereins zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar e.V.* mit *Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.*

Weitere Gründe für das Desiderat, Menschen mit Lernschwierigkeiten den Zugang zur Gedenkstätte zu öffnen, waren:

- Bildung ist ein Menschenrecht, das dieser Zielgruppe nicht verweigert werden darf. Im Sinne von Normalisierung,¹³ das heißt ein Leben so normal wie möglich innerhalb der Gesellschaft zu führen, ist es unabdingbar, Angebote der historisch-politischen Bildung so aufzubereiten, dass sie für Menschen mit Lernschwierigkeiten attraktiv sind. Die Arbeit in einem Ort, der nicht *reserviert* ist für Menschen mit Behinderung

¹¹ Lehrke, S. 189 f.

¹² Bücheler, S. 6; vgl. außerdem Hoffman/Kulig/Theunissen.

¹³ Vgl. Kap. 5.

gen, wie dies beispielsweise eine Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) ist, bietet außerdem eine Chance zur Normalisierung: Andere Besuchende der Gedenkstätte und Menschen mit Lernschwierigkeiten treffen sich in den Gängen der Gedenkstätte, zumindest für erstere häufig eine ungewöhnliche Erfahrung.

- Die Hypothese der Gedenkstättenpädagoginnen ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten des Öfteren in ihrem Alltag mit diskriminierenden Äußerungen wie „dich hätte man früher vergast“ konfrontiert sind. Sich über den Nationalsozialismus und speziell über die NS-„Euthanasie“-Verbrechen zu informieren, bedeutet, aus der Unwissenheit, die zu Unsicherheit führt, herauszutreten und Wege zu finden, sich zu wehren. Das Angebot sollte in diesem Sinne emanzipatorisch sein und nicht den Opferstatus verfestigen.

Exkurs: Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.

Mensch zuerst ist eine Selbstvertretungsorganisation von Menschen mit geistiger Behinderung. Sie verortet sich im Rahmen der Selbstbestimmt-leben-Bewegung und gründete sich 2001.¹⁴ Laut Satzung ist Ziel des Vereins,

„dafür einzutreten, die Möglichkeiten zur Selbstvertretung und Selbstbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten [...] und / oder Mehrfachbehinderung zu verbessern und deren Gleichberechtigung zu fördern.“¹⁵

Ein Ziel der Organisation ist, nicht mehr als *Menschen mit geistiger Behinderung*, sondern als *Menschen mit Lernschwierigkeiten* bezeichnet zu werden. *Mensch zuerst* setzt sich dafür ein, dass *leichte Sprache* verwendet wird, um Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen nicht auszugrenzen. Für sie bedeutet *leichte Sprache* eine Reduktion von Barrieren, um leichter am Leben der Gesellschaft teilnehmen zu können. *Leichte Sprache* heißt, kurze Sätze (Ein-Botschaft-Sätze), keine Fremd- und Fachwörter, schwierige Wörter werden erklärt und Bilder zur Illustration beigelegt, um einen Text verständlicher zu machen.¹⁶

Der Verein unterstützt Menschen mit Behinderungen, leitet Heim- und Werkstattträte (Vertretung einer Werkstatt für behinderte Menschen) an, und berät vor allem Fachleute und Politikerinnen und Politiker. Im Verein *Mensch zuerst* haben nur Menschen mit Lernschwierigkeiten und / oder Mehrfachbehinderungen Stimmrecht. Menschen ohne Behinderung können dort Fördermitglied werden. *Mensch zuerst* hat sich nach US-amerikanischem Vorbild gegründet und sieht sich als Teil des in vielen Ländern existierenden Netzwerkes People First.

Die Kooperation

Die Zusammenarbeit mit *Mensch zuerst* wurde ab diesem Zeitpunkt (2003) zu einem wichtigen Arbeitsfeld des Fördervereins. Mithilfe der Strukturen des Vereins wurde die Finanzierung der Tagungen gesichert. Für die Initiatorinnen war es wichtig, den Zugang

¹⁴ Zur Selbstbestimmt-leben-Bewegung und zum Paradigmenwechsel in der Behindertenarbeit siehe Kap. 5.

¹⁵ Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.:

Satzung. Kassel 2001; <http://www.peoplefirst.de/satzung.html> (19.02.2007).

¹⁶ Vgl. http://www.peoplefirst.de/was_halt.html (19.02.2007).

Vgl. außerdem http://www.natur-fuer-alle.de/web/site/frm_start.php (01.03.2007).

zur Gedenkstätte gemeinsam mit Betroffenen zu entwickeln. Kooperiert werden sollte mit Experten und Expertinnen in eigener Sache, um gleichberechtigte Gesprächspartnerinnen und -partner zu gewinnen. Die Annahme war, dass sie am ehesten sagen konnten, was ihnen wichtig war. Es sollten bewusst keine Fachleute (Heil- und Sonderpädagogen, Erzieher etc.) angesprochen werden, um nicht erneut *über* die Betroffenen zu sprechen, sondern *mit* ihnen. *Mensch zuerst* erschien dafür der geeignete Partner und willigte ein. Für Herbst 2003 wurde die erste Kooperationstagung geplant.¹⁷ Im Vorfeld gab es zwei Vorbereitungstreffen. Anwesend waren Vertreterinnen des Fördervereins und Vertreter von *Mensch zuerst*. Dabei waren besonders die Menschen ohne Behinderung aufgerufen zu lernen, wie der Umgang gestaltet werden konnte:

„Am Anfang stand deshalb die Auseinandersetzung der Initiatorinnen mit ihren eigenen Denkblockaden und Unsicherheiten: Eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe ist nicht selbstverständlich in einer Gesellschaft, die Menschen mit Behinderungen die Rolle als Hilfeempfänger zuschreibt und sie häufig immer noch ausgrenzt. Menschen ohne Behinderungen stehen dadurch selbst vor der Aufgabe, eigene Denkmuster und Verhaltensweisen gegenüber Menschen mit Behinderungen aufzugeben. Darunter fallen z.B. ein Blick von oben nach unten, das Gefühl, alles besser zu wissen oder die prinzipielle Annahme, für Menschen mit Behinderungen müssten andere entscheiden, was das Beste für sie sei.“¹⁸

Die dreitägige Tagung sollte das Kennenlernen der Gedenkstätte und Informationen über die NS-„Euthanasie“-Verbrechen zum Inhalt haben, ebenso war eine Diskussion über aktuelle Tendenzen in der Medizin eingeplant. Das Konzept für die Tagung wurde gemeinsam erarbeitet. Meines Wissens ist es ein einmaliges Vorgehen, ein Konzept der Gedenkstättenpädagogik bzw. der historisch-politischen Bildung gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zu erarbeiten. Dies ist übertragbar auf den Museumsbereich. Zumeist entwickeln die museumspädagogischen Fachkräfte den Ansatz und lassen ihn durch die Betroffenen evaluieren.¹⁹

Bei der Erarbeitung des Konzeptes achteten die Anwesenden die Kompetenz der anderen. So galten die Pädagoginnen des Fördervereins als Fachfrauen für die Gedenkstätte, für die historischen Fakten und für den historischen Ort. Die Vertreter von *Mensch zuerst* waren Fachmänner für die Zielgruppe, für Selbstbestimmung, für leichte Sprache, für das Tempo in dem die Tagung durchgeführt werden sollte, für die Gewichtung der Inhalte, für die vorgesehene Zeit und für die Diskussionen zu aktuellen Tendenzen. Jede Tagungssequenz sollte von einem *Tandem-Team* durchgeführt werden, das heißt jeweils ein Vertreter von *Mensch zuerst* und eine Vertreterin des Fördervereins würden die Abschnitte gemeinsam moderieren. Die Unterbringung war in der Internationalen Jugendbegegnungs- und Bildungsstätte geplant. Die Resonanz auf die erste Tagungseinladung war groß, es meldeten sich ungefähr doppelt so viele Menschen an, wie Plätze vorgese-

¹⁷ Die Tagung wurde finanziell vom Landeswohlfahrtsverband Hessen und vom Hessischen Sozialministerium unterstützt.

¹⁸ George/Winter 2005, S. 57.

¹⁹ Diskussion einer Expertentagung zur Barrierefreiheit in Museen, durchgeführt am 12. Februar 2007 im Technischen Museum in Berlin. Dies bezieht sich auf alle Behinderungsformen.

hen waren. Letztlich kamen zwölf Teilnehmerinnen und Teilnehmer, zwei Assistentinnen und das achtköpfige Team.²⁰

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Folgende Ergebnisse konnten bei der Durchführung der Tagung gewonnen werden:

Es gab und gibt ein großes Interesse von Menschen mit Lernschwierigkeiten, sich mit der Thematik NS-„Euthanasie“-Verbrechen auseinanderzusetzen. Wichtig ist dabei, sie als gleichwertige Gesprächspartnerinnen und -partner anzuerkennen.

1. Für die Durchführung von Tagungen / Seminaren mit dieser Zielgruppe ist es wichtig, sie an der Wahl der Methoden zu beteiligen. Unerlässlich ist, beispielsweise durch Blitzlichter zu erfahren, ob das Tempo gedrosselt werden soll bzw. ob der nächste Schritt erfolgen soll oder nicht. Im Übrigen wäre dieses dialogische Vorgehen für alle Zielgruppen erstrebenswert.
2. Die Tagung / das Seminar muss in leichter Sprache durchgeführt werden. Dabei muss auf die individuellen Fähigkeiten der Teilnehmenden Rücksicht genommen werden. Ziel muss sein, dass alle, die es möchten, die Inhalte verstehen können.
3. Die Tagung wurde methodisch abwechslungsreich durchgeführt. Beispielsweise hing in einem Gruppenraum eine Wandzeitung; es gab Stifte, Zeitschriften, Kleber und Scheren. Dieser Raum war immer offen, sodass jede und jeder in den Pausen dort eine Gefühlsäußerung oder Frage notieren oder aufkleben konnte. Diejenigen, die dazu Unterstützung benötigten, konnten das Team oder andere Teilnehmende fragen. Auf den Wandzeitungen waren Kommentare, selbst gemalte Skizzen und Bilder sowie ausgeschnittene Fotos aus Zeitschriften zu finden. Während der Tagung gab es Arbeitsgruppen, in denen zu verschiedenen Themen gearbeitet wurde, die historischen Orte wurden besucht und Collagen erstellt. Die Wandzeitungen und Collagen stellten für das Team gleichsam einen Spiegel der Verfassung der Teilnehmenden dar. Diese Produkte reflektierten den Stand der Auseinandersetzung der Gruppe mit dem Thema.²¹
4. Einen großen Raum nahm die Äußerung von Gefühlen ein. Vor Durchführung der Tagung gab es eine Reihe von Bedenkenträgern, die annahmen, das Thema könne nicht angemessen für die Zielgruppe aufbereitet werden oder einzelne Teilnehmende

²⁰ Zur Begrifflichkeit: Assistenz: „Der wichtigste Unterschied zwischen persönlicher Assistenz und dem alten Pflegebegriff ist, dass Assistenznehmerinnen und -nehmer nicht Objekt sondern handelndes Subjekt sind. Persönliche Assistenz ist: jede Form der personellen Unterstützung, die Assistenznehmerinnen und -nehmer befähigt selbstbestimmt leben zu können; die Delegierung von Aufgaben, die Menschen auf Grund ihrer Behinderung nicht oder nur unzureichend ausführen können [...]“. „Aus: Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen: Eckpunktepapier für eine integrationsorientierte Gesundheitsreform aus Sicht chronisch kranker und behinderter Menschen, Berlin 2002, S. 40, 41, 47, 48.

„Unterstützung geht über die Aufgaben von persönlicher Assistenz hinaus. Menschen, die persönliche Assistenz in Anspruch nehmen, verfügen über eine Anleitungskompetenz. Das heißt, sie bestimmen, wie die konkrete Hilfeleistung, die sie brauchen, aussehen muss. [...] In Abgrenzung dazu beschreiben Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht unbedingt bis ins Detail, welche konkrete Hilfeleistung sie gerade brauchen, sondern benennen sehr oft die Dinge, die sie nicht oder nicht so gut können. Daran erkennt die Unterstützungsperson den Hilfebedarf.“ Aus: Göbel/Puschke.

²¹ Die Wandzeitungen und Collagen fließen in die Analyse der kollektiven Erinnerung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, Kapitel 7, ein.

wären emotional überfordert bzw. zu stark betroffen. Beide Bedenken bestätigten sich nicht. Stattdessen erlebte das Team die Teilnehmenden als sehr bewusst, wenn es um eigene Grenzen ging. Die geäußerten Gefühle während der Blitzlichter oder in informellen Gesprächen in den Pausen variierten von Trauer und Freude (über die angenehme Zusammenarbeit in der Gruppe) bis Nachdenklichkeit und Aufgehoben-sein. Es erwies sich als sehr günstig, dass das Team so groß war (acht Personen) und damit auf individuelle Gesprächswünsche eingegangen werden konnte.

5. Das Team hatte für die Tagung keine Gedenkzeremonie vorgesehen. Diese wurde allerdings vehement von den Teilnehmenden gefordert und dann auch durchgeführt. Für das Team bedeutete dies die grundsätzliche Erkenntnis, dass das Gedenken beim Arbeiten mit dieser Zielgruppe einen festen Raum bekommen sollte. Bei anderen Zielgruppen war dies nach der Erfahrung der Pädagoginnen nicht zwingend gewünscht.
6. Die Beschäftigung mit aktuellen Tendenzen in der Biomedizin ermöglichte vielen Teilnehmenden, über Ängste und Diskriminierungserfahrungen zu sprechen. Dabei wurde häufig eine Verbindung zu den Entrechtungen während des Nationalsozialismus gezogen.
7. Die gemeinsame Unterbringung von Teilnehmenden und Team in der Jugendbegegnungsstätte im selben Haus wirkte sich sehr positiv auf die gesamte Atmosphäre aus. Dies bot die Möglichkeit für intensive Gespräche und ein geselliges Miteinander.

Am letzten Tag erbat das Team Empfehlungen von den Teilnehmenden, was ein Faltblatt der Gedenkstätte in leichter Sprache enthalten solle und was ihnen bei einer Führung / einem Studientag wichtig sei. Das 2004 erschienene Faltblatt gibt Informationen über die historischen Ereignisse in Hadamar, über die Gedenkstätte und über Besuchsmöglichkeiten.²²

Die Empfehlung für Führungen besagt, dass alle für den Ort wichtigen Informationen gegeben werden sollen (Geschichte und Gedenkstätte). Es muss ausreichend Zeit vorhanden sein, deshalb wird mindestens ein Ganztagsseminar empfohlen, möglichst aber eine Übernachtung. Wichtig ist die bereits erwähnte Gedenkzeremonie. Die Seminare sollen in leichter Sprache stattfinden, es muss ausreichend Raum vorhanden sein, dass die Teilnehmenden ihre Wünsche und Gefühle äußern können.²³

Auf Grundlage dieser Empfehlungen bot die Gedenkstätte ab 2004 Seminare für Gruppen von Menschen mit Lernschwierigkeiten an. Seit dieser Zeit kommen im Jahr ca. zehn Gruppen dieser Zielgruppe, einige mit Übernachtungen.

In den Jahren 2004, 2005 und 2006 fanden jeweils weitere Kooperationstagungen mit *Mensch zuerst* statt, um das Konzept fortzuentwickeln. Die theoretische Grundlage war dabei, den teilnehmenden Menschen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Perspektive auf die Verbrechen zu erarbeiten und zu formulieren. Dies bezog sich auf die Inhalte und ihre Darstellung. Allgemein gelten Menschen mit Lernschwie-

²² Im Anhang befindet sich eine Kopie des Faltblattes.

²³ Vgl. George/Winter 2005, S. 59-61.

rigkeiten nicht als Akteure der Erinnerung. Genau dies war aber ein Ziel der Tagungen, die Perspektive der Betroffenen in die Arbeit der Gedenkstätte einfließen zu lassen.²⁴

- Im Jahr 2004²⁵ wurden die Teilnehmenden gebeten, aus der Dauerausstellung Inhalte und Fotos bzw. Dokumente auszuwählen, die für sie wichtig seien. Diese Inhalte wurden anschließend in leichte Sprache übersetzt und in Form eines *Katalogs in leichter Sprache* publiziert.²⁶ Der Text des Katalogs in leichter Sprache wurde nochmals reduziert und als Hörversion aufgenommen. Sie ist auf MP3-Playern ausleihbar für Menschen, die nicht lesen können oder wollen. Außerdem kann sie als Hörbuch gekauft werden.²⁷ Darüber hinaus empfahlen die Teilnehmenden eine bessere Ausschilderung der Ausstellung. Die historischen Räume wurden daraufhin mit Hinweisschildern über ihre Funktion im Jahr 1941 versehen, die Ausstellungstafeln mit deutlicheren Zahlen.
- 2005²⁸ stand die Kooperationstagung unter dem Thema *Behinderte Frauen im Nationalsozialismus*. Dieses Thema ist bislang noch stark unterbelichtet und wurde unseres Wissens für Frauen mit Behinderungen überhaupt noch nicht angeboten. Der Fokus der Tagung lag auf den Schicksalen in Hadamar ermordeter Frauen. Der Transfer in die aktuelle Situation durch die anwesenden Frauen bot einen Einblick in die Thematiken *behinderte Frauen und Kinder*, erzwungene Abtreibungen, Angst vor Erblichkeit, Diskriminierungen allgemein. Die Schilderungen zur aktuellen, oft persönlichen Situation waren für die Anwesenden häufig sehr schmerzhaft.
- Im Jahr 2006²⁹ legte das Team den Schwerpunkt auf das Thema *Gedenken*. Während der Tagung gab es Arbeitsgruppen zum Gedenken und zu seiner Bedeutung; anschließend wurde die Gedenkzeremonie vorbereitet. Die Teilnehmenden entschieden, zwei Zeremonien durchzuführen, eine auf dem Friedhof und eine weitere im Keller. Die starke Betroffenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer führte dazu, dass die Gruppe nach dem ersten Teil zunächst einmal die Zeremonie beendete. Am nächsten Vormittag entschieden dann allerdings alle gemeinsam, den zweiten Teil auch noch durchzuführen.

Die Kooperationstagungen und auch die Einzelangebote im Laufe eines Jahres orientierten sich an den Empfehlungen, die 2003 gegeben wurden. Durch die Zusammenarbeit mit *Mensch zuerst* ist es gelungen, ein fundiertes Angebot für diese Zielgruppe zu erarbeiten. Die große Zahl an Gruppen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, die im Laufe eines Jahres die Gedenkstätte besuchen, belegt ein konstantes Interesse.

²⁴ Vgl. George/Winter 2006.

²⁵ Finanzielle Unterstützung durch die Aktion Mensch e.V., die Heidehofstiftung, das Land Hessen, die IB-Behindertenhilfe Hessen.

²⁶ Vgl. George/Göthling.

²⁷ Vgl. „Was geschah in Hadamar in der Nazizeit?“ Hörversion in leichter Sprache. Dauerausstellung der Gedenkstätte Hadamar. Redaktion: Uta George/Susanne Göbel, © Verein zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar e.V. und Netzwerk People First Deutschland e.V. 2005, Tonaufnahmen: S.P.O.T Medien GmbH, Sprecherin: Gabi Franke.

²⁸ Finanziell unterstützt durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

²⁹ Finanziell gefördert durch die IB-Behindertenhilfe und die Bundeszentrale für politische Bildung.

3.4 Reflexion und Schlüsse der pädagogischen Arbeit Lernen aus der Geschichte?

Theoretische Konzepte zum Lernen aus der Geschichte des Nationalsozialismus Betroffenheitspädagogik und Historisierung

Aus der Geschichte des Nationalsozialismus zu lernen ist nicht nur eine gängige Forderung an Gedenkstätten, sondern gleichsam der Grund und die Rechtfertigung ihrer Entstehung und ihres Daseins. Die ersten Gedenkstätten an den Orten ehemaliger Konzentrationslager wurden in den 1950er und 1960er Jahren gegründet (Buchenwald 1958, Dachau 1965). In der Regel waren es ehemalige Häftlinge, die die Erinnerung an ihr Martyrium und das von Mitgefangenen wach halten und vor Wiederholung warnen wollten. Die zweite Welle von Gedenkstättengründungen, Anfang der 1980er Jahre, resultierte häufig aus der Beschäftigung lokaler Initiativen mit der Situation im Nationalsozialismus vor Ort. Interessierte Bürgerinnen und Bürger erforschten die NS-Geschichte ihrer Region und stießen auf bis dahin verdeckte Strukturen.³⁰ Das Interesse der Initiatoren und Initiatoren dieser Gedenkstätten war ähnlich wie das der ehemaligen Häftlinge, nämlich der Opfer zu gedenken und aus der Geschichte zu lernen. Dies bedeutete, wie Gisela Lehrke formuliert:

„Der Auftrag der Gedenkstätten, nicht nur an die Opfer zu erinnern, sondern zu ‚mahnen‘, beinhaltet eine Auseinandersetzung, die Konsequenzen für das Heute unumgänglich macht. Die Forderung ‚Aus der Geschichte lernen‘ kann nichts anderes heißen, als daß die Erkenntnisse über die nationalsozialistische Geschichte genutzt werden im Sinne einer Sensibilisierung für Gefahren, die der Demokratie heute drohen und der Herausbildung eines Bewußtseins, das darauf zielt, daß der einzelne die Möglichkeit und Verantwortung erkennt, die Demokratie mitzugestalten.“³¹

Lehrkes Studie erschien 1988, sie beschreibt damit die Anfänge der Gedenkstättenpädagogik in der Bundesrepublik. Die von ihr formulierte Prämisse, aus welchem Grund aus oder mit³² der Geschichte gelernt werden soll, hat aber bis heute Gültigkeit. Lernen bedeutet hier: (a) sich der Opfer zu erinnern und die Verhältnisse zu analysieren, die den Nationalsozialismus und die verübten Verbrechen möglich gemacht haben, (b) die Verbrechen als Mahnung zur Wachsamkeit und als Anregung zur Sensibilisierung für Gefährdungen der Demokratie zu begreifen, (c) ein Bewusstsein herauszubilden im Sinne der eigenen Verantwortung für die Mitgestaltung der demokratischen Gesellschaft. Dieses umfassende pädagogische Konzept wurde zu Beginn der Gedenkstättenarbeit allerdings verkürzt praktiziert. Das Lernen aus der Geschichte war überwiegend moralisch geprägt. Es orientierte sich an der Betroffenheitspädagogik. So stellte Lehrke bei der Analyse u.a. der Gedenkstätten Dachau und Bergen-Belsen fest,

³⁰ Vgl. die Genese der Gedenkstätte Breitenau in Guxhagen bei Kassel. Die Erinnerung an das frühe KZ und Arbeitserziehungslager war „verloren“ gegangen und durch Forschung 1979 „wieder entdeckt“ worden. <http://www.gedenkstaette-breitenau.de/geschichte.htm> (16.02.2007).

³¹ Lehrke, S. 199.

³² Die Termini „aus der Geschichte“ bzw. „mit der Geschichte“ lernen zu wollen werden hier synonym genutzt. „Mit der Geschichte“ transportiert einen offeneren, gegenwartsbezogeneren und diskursiveren Blick. Diskussion innerhalb des AK „Euthanasie“.

„[d]er Weg, den die einzelnen Gedenkstätten gewählt haben, um bewußt Betroffenheit herzustellen, zeigt vielfach eher Unvermögen im Umgang mit dem skizzierten Problem.“³³

So wurde angenommen, dass das Zeigen der Gräuel, beispielsweise in Form von Fotografien³⁴ von Bergen von Leichen bei der Befreiung, einen heilsamen Schock auslösen würde. Dieser würde vor einer Wiederholung des Nationalsozialismus bewahren und beispielsweise rechts orientierte Schülerinnen und Schüler *heilen*. Dabei wird ein direkter Ursache-Wirkungs-Zusammenhang unterstellt, nach dem Motto, wer etwas über den Nationalsozialismus hört, wird geprägt in Richtung Offenheit und Toleranz.

Diese Formen einer Konfrontationspädagogik haben sich bis heute erhalten, wohl auch, weil sie einem Bedürfnis nach Erlebnis und Schock bei Lehrenden und Lernenden entsprechen.

„Konfrontationspädagogische Haltungen aus der Frühzeit von Gedenkstätten, die diese als ‚Orte der Umkehr‘ begreifen, haben sich gleichwohl unter LehrerInnen, Jugendbildnern, GedenkstättenpädagogInnen und Bildungspolitikern erhalten.“³⁵

So sind Schülerinnen und Schüler manchmal enttäuscht, dass im historischen Keller von Hadamar keine Leichen oder zumindest Aschereste liegen. Vor einigen Jahren rekurrerten Schülerinnen und Schüler noch auf den größeren Gruseffekt, den sie in Buchenwald erlebt hätten, da dort Lampenschirme aus menschlicher Haut ausgestellt gewesen seien.³⁶

Gegenüber dieser Betroffenheitspädagogik und dem direkten Ursache-Wirkungsverhältnis, *vom Nationalsozialismus hören und Toleranz entwickeln*, ist im Zuge der Profilierung der Gedenkstätten jedoch starke Skepsis entstanden.

Christian Gudehus bemerkt dazu:

„Ich hatte [...] dargelegt, dass im Diskurs der Gedenkstättenarbeit seit einigen Jahren der Auffassung, diese Orte seien besonders geeignet, die Einstellungen ihrer Besucher zu ändern und im Idealfall sogar [auf] zukünftiges Verhalten einzuwirken, zunehmend skeptisch begegnet wird. Wie Heidi Behrens und Sabine Moller feststellen, ist die gegen-
teilige Auffassung jedoch keinesfalls abgelöst [...]. Solche Tendenzen zeigten sich auch in einigen der untersuchten Führungen. Die genannte Skepsis hingegen ist aus sozialpsychologischer Sicht gut begründet, da es auch an empirischer Evidenz hinsichtlich des unterstellten Zusammenhangs von Wissen, Einstellungen und tatsächlichem Handeln mangelt. Im Übrigen geht mit unter solchen Prämissen gestalteten Erzählungen eine erlöserische Geschichtskonstruktion einher, die meiner Ansicht nach die Differenz zwischen Geschehen und Erzählung besonders groß werden lässt.“³⁷

Gudehus verweist auf die Diskrepanz zwischen Ereignis und erzählter Geschichte bzw. Erinnerung. Wird die historisch-politische Bildung maßgeblich mit erlöserischen oder heilenden Motiven begründet, also in eine Art Heiligenlegende verwandelt, dann führt

³³ Lehrke, S. 189.

³⁴ Zumeist handelt es sich hier um Fotos nach der Befreiung des KZ Bergen-Belsen.

³⁵ Behrens/Moller, S. 22.

³⁶ Allerdings handelt es sich um einen falschen Mythos: de facto handelte es sich nicht um die Haut von Häftlingen. Das Gerücht bleibt allerdings bestehen.

³⁷ Gudehus, S. 235f.

der Blickwinkel, d.h. das Interesse der Gegenwart bzw. des gegenwärtigen Sprechers, zu einer Deutung, die stark subjektiv geformt ist. Die erläuterische Perspektive nimmt den sachlichen Hintergrund nur als Folie, um eigene Botschaften weiterzugeben.

Die konfrontative Didaktik kann – entgegen ihrer Intentionen – sogar zu unpolitischen Reaktionen führen. In den Gedenkstätten hören die Besucherinnen und Besucher eine Schilderung von Geschichte, die sie nach Maßstäben allgemein menschlicher Erfahrung für unmöglich halten. Verbrechen solchen Ausmaßes behalten trotz aller sozialwissenschaftlichen und historischen Erklärungsversuche etwas Unverständliches, und sie können deshalb leicht als *einmalig* bzw. *nur aus der Zeit heraus verständlich* interpretiert werden. Die Erfahrungen und Eindrücke in der Gedenkstätte werden dann historisiert und haben kaum Wirkungen im Sinne ethisch-politischer Bildung.

Dazu ein Zitat von Zumpe:

„Äußerst problematisch sind jedoch die folgenden Ergebnisse zu werten: Fast 40% der Jugendlichen ordneten das neu erworbene Wissen ausschließlich der historischen Vergangenheit, einem weit entfernten ‚Früher‘, der unspezifizierten ‚Geschichte‘ ohne Bezug zur Gegenwart zu. Eine aktualisierende Transferleistung nahmen nur 7% von sich aus vor, wobei sich die Antworten auf allgemein humanistische Wertvorstellungen, Rassismus und Menschenrechte bezogen.“³⁸

Wenn historisch-politische Bildung lediglich historisierende Ergebnisse bringt, wird der entscheidende Anspruch der Gedenkstättenpädagogik nicht eingelöst, nämlich einen Beitrag zur heutigen demokratischen Lebensgestaltung zu leisten.

Dialog und Erinnerung

So wie jede politische Bildung sind auch die Gedenkstättenpädagogik bzw. die -pädagoginnen und -pädagogen mit einem Dilemma konfrontiert, das Astrid Messerschmidt beschreibt:

„Letztere [die Berufsethik, U.G.] verbiete jegliche Form der ‚Überwältigung‘ der Lernenden durch moralischen Druck oder die Vorgabe eines politischen Urteils. Zugleich enthält aber der historische Gegenstand eine moralische Aufforderung und ethische Verbindlichkeit. Die besondere Verantwortung für das Erinnern in Bildungsprozessen liegt in der Realisierung dieser Spannung und in dem Wissen um das Dilemma, *offen zu sein für individuelle Lernprozesse und dennoch Konsequenzen aus der Geschichte abzuleiten, die nicht beliebig sind*.“³⁹

Genau diese Gratwanderung wird von denjenigen erwartet, die in Gedenkstätten arbeiten. Sie sollen eine Position zu den historischen Ereignissen deutlich machen, aber die Besuchenden nicht moralisch unter Druck setzen. Dies auch nicht in dem Sinne, dass sie durch ihr überlegenes Wissen die Besuchenden mundtot machen.

Um die Gefahr der *Überwältigung* der Besuchenden zu vermeiden, sollte politische Bildungsarbeit dialogisch verfahren.

Norbert Reichling plädiert deshalb für einen weniger moralischen, dafür aber dialoghafteren Zugang zur Befassung mit der NS-Vergangenheit. Im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden lassen sich *Unkorrektheiten, Irrtümer, unausgesprochene Gefühle* zur Sprache bringen, ohne die Sprechenden zu majorisieren oder gar zu stigmatisieren.

³⁸ Zumpe, S. 68.

³⁹ Messerschmidt 2003, S. 233. Hervorhebung durch U.G.

„Politische Bildungsarbeit muß solche ‚Unkorrektheiten‘ nicht nur ertragen: Irrtümer und ‚gemischte Gefühle‘ aussprechen zu dürfen, ohne sich der Stigmatisierung auszusetzen, ermöglicht nicht nur die Artikulation von Lernprozessen oder Aporien einzelner, es führt zugleich in die Analyse von Alltagsdiskursen und des sich entwickelnden gesellschaftlichen Konsenses hinein. Insoweit diese aber legitimer und notwendiger Rohstoff sachlicher Klärungsversuche sind, sollten BildungsarbeiterInnen sie geradezu aufspüren.“⁴⁰

In einer derartigen Bildungsveranstaltung findet keine Überwältigung statt, sondern es entwickeln sich *Alltagsdiskurse*, die das gespeicherte Vorwissen und die Voreinstellungen der Lernenden zum NS als „Rohstoffe sachlicher Klärungsversuche“ nutzen. Ziel solcher historisch-politischen Bildung ist neben der Erweiterung des Wissensbestandes die reflexive Auseinandersetzung mit der Geschichte. Was die Besuchenden sehen und hören, soll von ihnen in ihr Selbstverständnis und damit als Teil von Sozialisation aufgenommen und verarbeitet werden. Nicht die Schockerlebnisse stehen dann im Mittelpunkt, sondern die ruhige Befassung mit geschichtlichen Ereignissen, mit den Gründen für Tatbeteiligung etc., die zur kollektiven Biographie der Deutschen gehören. Ein Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden, aber insbesondere der Lernenden untereinander mag am ehesten aus der Kenntnisaufnahme historischer Fakten zu gemeinsamen Erinnerungen an den Lernprozess und damit auch zur Inkorporation der gelernten Inhalte in die Erinnerungskultur führen. Erinnerungen bekommen dann eine eigene Qualität. Gelernt wird damit nicht nur passiv, was vorgegeben wird, sondern der Zugang zu den Lerninhalten wird aktiv gestaltet. Erinnerungen werden dann nicht nur als Lerninhalte im Gehirn gespeichert und sind damit ein Stück weit bedeutungslos, sondern sie können in die Wahrnehmung aktueller politischer Ereignisse einfließen und so eine Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen.

Dieses Konzept rekurriert auf *subjektorientierte Bildung*.

„Diese Offenheit subjektorientierter Bildung stellt gerade angesichts des Gegenstandes eine Herausforderung dar und bleibt anstößig.“⁴¹ Denn: es lässt sich nicht voraussagen, welche gedanklichen und realen Konsequenzen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den Bildungsveranstaltungen ziehen werden. Die Gedenkstättenpädagogik ist dennoch nicht wertneutral und beliebig, sie intendiert *Parteilichkeit*.

„[...] Die Bildungsprozesse der Erinnerung verlangen vielmehr eine Auseinandersetzung mit Parteilichkeit, mit Entscheidungen darüber, welche Konsequenzen aus der Vergangenheit zu ziehen sind. In Bildungsprozessen hat die subjektive Sicht auf die Geschichte ihren Platz und wird Gegenstand der Reflexion.“⁴²

Die Besuchenden sollen sich vor dem Hintergrund des Gelernten mit den Grund- und Menschenrechten und der Gestaltung demokratischer Lebensformen auseinandersetzen. Eine etwaige Relativierung der Menschenrechte, die Besuchende für Menschen mit geistigen Behinderungen hin und wieder formulieren, führt zu einer Auseinandersetzung über diese subjektive Sicht. Dies gewährleistet, dass der Bildungsprozess selbst hier zum Gegenstand der Reflexion wird. Wie Messerschmidt treffend schreibt, ist dieser diskur-

⁴⁰ Reichling, S. 231.

⁴¹ Messerschmidt 2003, S. 232.

⁴² Ebd.

sive Ansatz „anstößig und stellt eine Herausforderung dar“. Die Lösung kann allerdings nicht in vorformulierten Patentrezepten und Lernzielen liegen.

Lernen mit der Geschichte – das Beispiel Hadamar

Die Gedenkstätte Hadamar hat kein schriftlich fixiertes Konzept historisch-politischer Bildung. Ein Gang durch die historischen Räumlichkeiten enthält zwangsläufig eine Menge konfrontativer Elemente. Diese stehen aber nicht im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit.

Ziel unserer Tätigkeit ist eine subjektorientierte Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung der Teilnehmenden, und zwar primär durch dialogische Verfahren – nicht durch belehrende Instruktionen und allgemeine Wahrheiten. So hoffen wir, einen Beitrag zur Erinnerungskultur der „Euthanasie“-Verbrechen zu leisten.

Besondere Aufmerksamkeit widmen wir den Menschen mit Lernschwierigkeiten. Ihre Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung verlangt viel Fingerspitzengefühl, da sie während der NS-Zeit selbst hätten „Euthanasie“-Opfer sein können.

Grundlagen historisch-politischer Bildung sind in Hadamar:

- Die Gedenkstätte Hadamar verfolgt das Ziel, zunächst Informationen über die historischen Vorgänge anzubieten, um auf diese Art und Weise für die Besucherinnen und Besucher die Erinnerung um das Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen zu erweitern bzw. zu vertiefen. Gemeinhin wird beobachtet, dass viele Menschen sich bei dem Besuch einer NS-„Euthanasie“-Gedenkstätte zum ersten Mal intensiver mit dem Thema auseinandersetzen. Das Lesen einschlägiger Literatur ist auf eine Minderheit begrenzt, in den Massenmedien wird das Thema nur sporadisch aufgegriffen. Die Gedenkstätte übernimmt folglich einen aktiven Part in der Erweiterung der Erinnerung bei den Besuchergruppen. Dieses wird bei Führungen und bei Studientagen geleistet.
- Bei Studientagen bietet sich, wie oben erwähnt, eine Vertiefung des Themas, aber auch eine Auseinandersetzung mit ethisch-politischen Implikationen an. Dafür wendet die Gedenkstättenarbeit Methoden an, die die Fähigkeit zum Wechsel der Perspektive fördern. Eine dieser Methoden ist perspektivisches Schreiben, eine andere sind Rollenspiele.⁴³ Perspektivisches Schreiben wird beispielsweise eingesetzt, um an die Opfer einen Brief bzw. einen Nachruf über sie zu schreiben. Dadurch setzen sich die Besuchenden mit der Lebensgeschichte des Opfers auseinander, mit den unterschiedlichen Menschen in seinem Umfeld, wie Eltern oder Schulkameraden, mit Formen von Stigmatisierung und Verfolgung. Ebenso bietet sich diese Methode bei der Arbeit zu Täterinnen und Tätern an. Jede bzw. jeder wird aufgefordert, in der Rolle der Schwester, des Zellennachbarn oder des Gefängnispfarrers ein Statement beispielsweise zu dem Tötungsarzt Gorgass zu schreiben, das bei einer fiktiven Gerichtsverhandlung verlesen werden soll. Explizit wird darauf hingewiesen, dass die Rolle der Schwester etc. nichts darüber aussagt, ob sie die Morde rechtfertigt oder nicht. Dies ist Angelegenheit der Statementschreiber bzw. -schreiberinnen. Durch

⁴³ Perspektivisches Schreiben ermöglicht den Teilnehmenden, sich mit den Tätern oder Opfern auseinanderzusetzen, indem beispielsweise in der Rolle als deren Schwester/Bruder ein Brief oder Statement geschrieben wird. Vgl. Deckert-Peaceman/George/Mumme.

diese unterschiedlichen Blickwinkel auf den Täter Gorgass gelingt eine Auseinandersetzung der Gruppe mit ihm und den anderen Tatbeteiligten. Hier kann deutlich werden, dass jeder Täter und jede Täterin an verschiedenen Stellen die Möglichkeit hatte, *nein* zu sagen. Die Tatbeteiligung war kein Automatismus. Die Multiperspektivität bietet einen offenen Ausgang und lässt damit Raum für Geschichtskonstruktionen, die nicht unbedingt im Sinne eines Lernziels von vorneherein feststehen. Dies ist mittlerweile der Diskussionsstand in der Gedenkstättenpädagogik.

„Die Vermittlungskonzepte haben sich im zurück liegenden Jahrzehnt im Sinne von Diskursivität, Kontroversität und methodischer Vielfalt verfeinert, vor allem sollen sie den jugendlichen oder erwachsenen Teilnehmern eine ‚eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit den historischen Themen‘ ermöglichen. Die Pädagogik leistet damit einen großen Beitrag zur Weiterentwicklung aktivierender Methoden und einer demokratischen Geschichtskultur.“⁴⁴

- Ziel dieser Methoden ist es, mit den Besucherinnen und Besuchern in einen Diskurs zu kommen. Die Einstiegsfrage dazu lautet: „Was sagt dir diese Geschichte heute?“ Anhand dieser Frage können die Besuchenden äußern, wie das Gehörte auf sie wirkt. Dies beinhaltet, dass sie die erworbenen Kenntnisse in ihr Vorwissen einordnen und mit ihren Einstellungen abgleichen. Dadurch entsteht der von Messerschmidt geforderte reflexive Bezug. Die Adressatinnen und Adressaten der historisch-politischen Bildung prägen gleichsam durch ihre aktive Rolle die Erinnerungskultur mit.
- Die Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten muss zunächst empathisch und subjektorientiert sein, um durch die erarbeiteten Geschichtskonstruktionen das kulturelle Gedächtnis zu erweitern. Das Gedächtnis ist bislang durch die Sichtweise von nichtbehinderten Menschen geprägt. Die Sicht von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf die historischen Geschehnisse hat bislang keinen Eingang in das kulturelle Gedächtnis gefunden, da sie weder als Adressatinnen und Adressaten historisch-politischer Bildung wahrgenommen noch zu ihren Geschichtsbildern befragt wurden. Dabei ist jedoch davon auszugehen, dass sie als *Nachfahren* der Opfergruppe eine andere Perspektive einnehmen, als die Nachfahren der Tätergesellschaft. Parteilichkeit wird hier verstanden als Zugang, der eben in Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Zielgruppe erkennt, die bislang als Adressaten ausgeblendet waren, die aber als marginalisierter und damals betroffener Bevölkerungsteil gelten. Mit Abstrichen ist Gedenkstättenarbeit vermutlich prinzipiell als parteilich zu bezeichnen, da es ihr eben nicht um einen Werterelativismus gehen kann. Das Arbeiten mit einer stigmatisierten Bevölkerungsgruppe potenziert diese Parteilichkeit.

Der Blick von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf die NS-„Euthanasie“-Verbrechen erweiterte das Spektrum der bisherigen Arbeit in Hadamar signifikant. Faktisch war vor der Publikation des Katalogs in leichter Sprache nur die Sicht von Menschen ohne Behinderungen auf die Morde veröffentlicht worden. Aufgrund mangelnder Betroffenheit trennt ihre Sicht und die von Menschen mit Lernschwierigkeiten eine unsichtbare Linie, die kaum benennbar aber doch erklärbar ist. Sie fällt z.B. auf, wenn ein Mensch mit Be-

⁴⁴ Behrends/Möller, S. 22.

hinderungen mit einer Gruppe von Menschen ohne Behinderungen die Gedenkstätte besucht und die Gruppe die NS-Propaganda erklärt bekommt. Die Erläuterungen müssen mit wesentlich mehr Empathie vorgetragen werden, gängige und auch eigene vorhandene Vorurteile dürfen dann nicht geäußert werden, um den Besucher nicht zu diffamieren. Es muss in diesem Moment ein Perspektivwechsel bei der pädagogischen Fachkraft stattfinden, der vermutlich häufig erst einmal zu Verunsicherung und damit zu einer Reflexion führt. Die Sichtweise von denjenigen in den Bildungsprozess einzugliedern, die potentiell zur Opfergruppe hätten gehören können und die heute noch mit einer Fülle an Ressentiments belegt sind, bereichert die Gedenkstätte Hadamar. Das allgemeine Angebot dürfte sich dahingehend verändern, mit den Adressaten der Bildung vermehrt in einen Austausch über Geschichtskonstruktionen zu gelangen.

Auch Forderungen, andere Menschen mit Diskriminierungserfahrungen verstärkt als Zielgruppen in die historisch-politische Bildung zum Nationalsozialismus mehr als Subjekte im Erinnerungsprozess anzusprechen sind bereits vor mehreren Jahren formuliert worden, fanden in den Gedenkstätten aber wenig Widerhall.⁴⁵ Die Subjektbezogenheit hat bislang zu wenig Berücksichtigung im Selbstverständnis der Gedenkstättenpädagogik gefunden. Es geht insgesamt um den rekonstruktiven Charakter des kulturellen Gedächtnisses, dem die Pädagogik mehr Aufmerksamkeit widmen muss.

3.5 Ausblick

Die Gedenkstätte Hadamar versteht sich als Trägerin und Übermittlerin des kulturellen Gedächtnisses des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmordes. Dies wird gewährleistet durch die Darstellung der historischen Ereignisse. Darüber hinaus bietet der multiperspektivische Ansatz den Teilnehmenden der Studientage die Möglichkeit, sich vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen rekonstruktiv auf die Vergangenheit zu beziehen. Sie werden damit zu aktiven Gestalterinnen und Gestaltern der Erinnerungskultur. Besonders sensibel ist die Arbeit mit Zielgruppen, die in sozialer Hinsicht als Teil der Opfergruppe verstanden werden müssen. Ihnen gebührt ein parteilicher Zugang, damit sie ihre Integrität gewahrt sehen.

Für die Gedenkstättenarbeit bedeutet dies, dass die historisch-politischen Bildnerinnen und Bildner sich selbst auf den reflexiven Charakter des kulturellen Gedächtnisses einlassen und davon Abstand nehmen müssen, fertige Patentrezepte anzubieten und weiterzugeben. Die Adressatinnen und Adressaten der Bildung müssen als Subjekte und nicht als Objekte des Bildungsprozesses verstanden werden. Die Professionellen müssen dabei die schwierige Gratwanderung bestehen, keinen Werterelativismus, aber dennoch einen offenen Diskurs zu fördern.

Betroffenheitspädagogik und konfrontative Didaktik werden wohl auch weiterhin in den Gedenkstätten praktiziert werden. Sinnvoll erscheint aber für jede politisch orientierte Veranstaltung in den Gedenkstätten, das dialogische Verfahren zu nutzen.

⁴⁵ Vgl. hierzu Georgi; vgl. ebenso Ehmann und Fehler.

4 Was bedeutet Lernen für Menschen mit Lernschwierigkeiten?

4.1 Leben in der Wissensgesellschaft

Die Bedeutung von Wissen für das Überleben der Industriegesellschaften ist für die meisten Zeitgenossinnen und -genossen eine Selbstverständlichkeit. Mangel an beruflichem Wissen z.B. führt leicht zu schlechteren Berufschancen, Mangel an Orientierungswissen in unserer differenzierten Gesellschaft erschwert das Leben.

Unabhängig davon, ob die Gesellschaft, in welcher der Mensch lebt, als Wissensgesellschaft bezeichnet wird oder nicht – menschliche Existenz schließt immer ein, dass der Mensch etwas lernt und zwar lebenslang lernt. Auch wenn dieses Lernen nicht institutionalisiert ist oder abgeprüft wird – wer sich seiner Umwelt nicht völlig verschließt, nimmt ihren Wandel wahr, muss damit umgehen können und lernt deshalb etwas dazu. Wenn Lernen auf eine institutionalisierte Form reduziert wird, dann ist es für das Individuum eher möglich, sich dem Lernen zu verschließen. Umgekehrt gilt aber auch, dass unabhängig davon, wie sehr sich ein Mensch anstrengt und wie motiviert er lernt, es ihm nie gelingen wird, *alles* zu wissen und damit im Leben *ausgelernt zu haben*.¹

„Sie [die Konzepte, UG] gehen sozusagen von der Notwendigkeit aus, Lernen im menschlichen Lebenslauf als ‚open end‘-Veranstaltung zu verstehen.“²

Dies trifft leider nicht in vergleichbarem Maße für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu, weil ihnen die Zugänge zu Informationen und Bildungsangeboten weitgehend verschlossen sind. Besonders augenscheinlich ist dieser faktische Ausschluss bei Angeboten der historisch-politischen Bildung und damit beim Lernen aus der Geschichte.

Lebenslanges Lernen, aber wie?

Wenn Lernen unser Leben dauerhaft begleitet, dann, so Brinkmann, „[wird] die Form des Lernens [...] (über-)lebensentscheidend. Sie bestimmt Lebensfreude wie Lebensqualität.“³ Mit anderen Worten: wenn wir anerkennen, dass Lernen ein fortwährender und nie endender Prozess im Leben ist, wird die Frage umso wichtiger, welche Lernform für das jeweilige Individuum oder die Gesellschaft adäquat ist. Angesichts der Fülle des produzierten Wissens ist es selbstverständlich, dass zunächst ausgewählt werden muss, was gelernt werden soll. Wer engagiert und motiviert lernen will bzw. soll, muss die Möglichkeit haben, mit zu entscheiden, welche Inhalte er bzw. sie lernen möchte.

¹ Plastisches Beispiel ist dafür der gesamte IT-Bereich. Große Teile der Gesellschaft lassen sich diesbezüglich auf eine Weiterbildung ein. Wer sich verweigert, kann in vielerlei Hinsicht nicht mehr mit-kommunizieren.

² Kraus, S. 10.

³ Brinkmann, S. 2f.

Die hoch ausdifferenzierten westlichen Gesellschaften des 21. Jahrhunderts weisen keinen homogenen Lernertypus, egal welchen Alters, aus. Das bedeutet, dass es auch keine Lernform gibt, die per se für alle Lernertypen gut wäre. Um erfolgreich zu sein, müssen Bildungseinrichtungen den Lernern und Lernerinnen in ihren Angeboten eine möglichst differenzierte Palette von Lernformen darbieten und sie selbst herausfinden und entscheiden lassen, welche Herangehensweise für sie die angemessene ist.

„In der Diskussion über selbsttätiges, selbstinitiiertes, selbstkontrolliertes, insgesamt selbstorganisiertes, selbstreguliertes und selbstgesteuertes, usw. Lernen ist pointiert worden, daß es darum geht, daß die Lernenden die wesentlichen Entscheidungen, ob wozu, was, wann und wie gelernt werden soll, bestimmen können (Weinert 1982, 102). Es finden sich vier Ebenen von Begründungen:

- Lerntheoretische: daß Personen in eigenen Bedeutungszusammenhängen und aufgrund eigener Initiative besser, tiefgreifender und mehr lernen würden;
- Anthropologische: daß Erwachsene Verantwortung für sich selbst, also auch für ihr Lernen trügen;
- Demokratiebezogene: daß Freiheit zum Lernen bestehen solle;
- Gesellschaftsbezogene: daß mit der rapiden Dynamik gesellschaftlichen Wandels nur durch permanente Initiative zum Lernen Schritt gehalten werden könne.“⁴

Zusammengefasst heißt das, dass selbstbestimmtes oder selbstgesteuertes Lernen zum einen Teil einer Demokratiebildung ist, weil Selbstbestimmung bereits beim Lernen eingeübt wird. Es heißt weiterhin, dass selbstbestimmte Lerner und Lernerinnen eine höhere Motivation haben und dadurch den permanenten Wandel der Gesellschaft besser rezipieren können. Für die Lehrenden bedeutet dies eine wesentlich größere Herausforderung als die Annahme, es überwiegend mit einem homogenen Lernertypus zu tun zu haben, auf den stereotype Konzepte anwendbar sind.

Inhalte Lebenslangen Lernens

Lebenslanges Lernen wird in der Literatur überwiegend mit beruflicher Weiterbildung assoziiert. In diesem Kontext wird der Begriff am häufigsten verwandt. Er impliziert damit, dass vor allem in der Arbeitswelt fortlaufend neue Entwicklungen zu verzeichnen sind, die vom Arbeitnehmer und der Arbeitnehmerin zu rezipieren sind. Diese lebenslange Fort- und Weiterbildungsanforderung ist in der globalisierten Welt selbstverständlich geworden. Sowohl von der Begrifflichkeit als auch angesichts der Angebote der Erwachsenenbildung scheint die Reduktion des Begriffs Lebenslanges Lernen auf die berufliche Weiterbildung aber verkürzt. Katrin Kraus hat in ihrer Studie über das Konzept des Lebenslangen Lernens herausgestellt, dass unterschiedliche, weltweite Institutionen, wie die OECD, die EU und die Unesco, die Förderung Lebenslangen Lernens zu maßgeblichen Inhalten erklärt haben. Allerdings interpretieren sie den Begriff sehr unterschiedlich. So intendiert die EU mit dem Konzept Lebenslanges Lernen einerseits eine europäische Identität zu stärken, andererseits ihre Bürger und Bürgerinnen für den Arbeitsmarkt besser auszubilden. Die OECD verfolgt durch Lebenslanges Lernen die Zielsetzung, die Entwicklung der Persönlichkeit, aber hauptsächlich wirtschaftliches Wachs-

⁴ Faulstich, S. 11.

tum zu fördern.⁵ Es nimmt nicht Wunder, dass jede Institution mithilfe des Lebenslangen Lernens die Ziele verfolgt, die sie ihre eigenen nennt. Der Begriff Lebenslanges Lernen bietet sich dafür an, da er sehr biegsam ist.

Der Europarat und die Unesco haben in Berichten über die Bildung und das Lernen formuliert, Lernen solle in ihrem Sinn vermehrt ideelle Inhalte vermitteln. Die Zielsetzungen sind Humanismus, Ganzheitlichkeit, Demokratie und Fortschritt. Europarat und Unesco distanzieren sich deutlich von einem Begriff des Lebenslangen Lernens, der sich auf berufliche Weiterbildung reduzieren lässt. Stattdessen fordert z.B. die Unesco explizit Selbstbestimmung und ein autonom denkendes und später handelndes Individuum.⁶ Die Unesco konstatiert damit, dass die Gesellschaften ihre Bevölkerung zu selbstbestimmtem Lernen motivieren sollten. Das schließt die Inhalte und die Lernform ein. Lernen wird damit zu einem Dialog zwischen Lehrendem und Lernendem. Diesen Begriff von Lebenslangem Lernen nehme ich als Grundlage für meine Forschungen. Er beinhaltet damit das zuvor beschriebene Lernen mit der Geschichte.

Wer gehört zur Wissensgesellschaft?

Der Begriff Wissensgesellschaft ist sicherlich kaum in das Bewusstsein der Gesellschaft eingesickert. Dennoch kann er als eine zutreffende Beschreibung der Gesellschaft angesehen werden, wie oben ausgeführt wurde. Wenn wir dies konstatieren, stellt sich die Frage, ob die Wissensgesellschaft alle Menschen in ihrem Wirkungsbereich inkludiert oder ob einige Gruppen davon ausgeschlossen sind. Da der Begriff Wissensgesellschaft Anspruch auf Universalität erhebt, muss er im Umkehrschluss für alle gelten, die in dieser Gesellschaft leben und an dem Wissen teilhaben möchten und sollen. Fakt ist allerdings, dass bestimmte Gruppierungen keinen Zugang zur Wissensgesellschaft haben bzw. nicht partizipieren können. Dabei sind nicht die Menschen gemeint, die keine Motivation zum Lernen haben. Vielmehr handelt es sich um Menschen, die u. U. Interesse an bestimmten Inhalten hätten, die aber durch ihnen nicht entsprechende Angebote und ihre Voraussetzungen keinen Zugang zu ihnen haben. Dies betrifft sowohl institutionalisiertes Lernen als auch Lernen im Alltag. Häufig können sie gar nicht wählen, welches Angebot für sie in Frage käme, da sie keine Informationen darüber und keinen Zugang dazu haben, welche Angebote es überhaupt gibt. Lebenslanges Lernen, das konstitutiv zu einer Wissensgesellschaft gehört, muss allen Menschen offen stehen. Dabei ist nicht gesagt, welche Inhalte dies betrifft, welche Lernform und welche Intensität. Das sollten die Lernenden selbst auswählen. Um diese Wahl treffen zu können, müssen sie aber Zugang zu den Angeboten und gegebenenfalls Unterstützung oder Assistenz haben.

Die Forderung an die Wissensgesellschaft ist, aktiv dafür zu sorgen, alle Bevölkerungsteile zu inkludieren. Sie kann diesen Vorgang nicht dem Zufall überlassen, denn dies bedeutet einen faktischen Ausschluss.

Menschen mit Lernschwierigkeiten

Menschen mit Lernschwierigkeiten leben in derselben Gesellschaft, wie andere Menschen auch. Aufgrund ihrer Behinderung ist ihr Zugang zu dieser Gesellschaft allerdings

⁵ Vgl. Kraus, S. 111.

⁶ Vgl. ebd., S. 76-86.

häufig ein anderer: er ist weniger kognitiv geprägt und hat ein anderes Tempo.⁷ Das bedeutet allerdings nicht, dass sie deshalb in einer Art Parallelgesellschaft lebten. Viele von ihnen sind mit gesellschaftlichen Herausforderungen konfrontiert, ähnlich wie Menschen ohne Behinderungen. Sie sind darauf angewiesen, die Veränderungen ihrer Umwelt wahrzunehmen und zu verstehen, um darauf reagieren zu können. Dennoch sind sie eine Gruppe, die von allgemein zugänglichem institutionalisiertem Lebenslangem Lernen größtenteils ausgeschlossen ist. Institutionen der Erwachsenenbildung sprechen Menschen mit Lernschwierigkeiten nur in Einzelfällen als Zielgruppe an.⁸ Lernangebote der Erwachsenenbildung von Einrichtungen der Behindertenhilfe sind hingegen öfter zu finden. Diese Lernangebote sind allerdings häufig ein untergeordneter Teil des Bildungsangebotes und stellen selten einen eigenen konzeptionellen Schwerpunkt dar.⁹ In der Regel beschränken sich die erwachsenenbildnerischen Angebote auf den musisch-kreativen Bereich. Es gibt sehr wenige Angebote der politischen Bildung,¹⁰ obwohl diese für ein Verständnis der Gesellschaft und des Staates aber gerade wichtig wäre. Wie ist es zu erklären, dass eine bestimmte Bevölkerungsgruppe, nämlich Menschen mit Lernschwierigkeiten, von den Institutionen der Erwachsenenbildung, besonders bezüglich politischer Bildung bislang kaum wahrgenommen werden? Bedeutet es, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten kein Interesse am Lernen haben? Bedeutet es weiter, dass sie von den Institutionen der Erwachsenenbildung als ungeeignet für das Lernen eingestuft werden? Gelten sie den Erwachsenenbildnern und -bildnerinnen als irrelevante Zielgruppe?

Unabhängig davon, welche Gründe für diesen Tatbestand angeführt werden, als Mitgliedern der Gesellschaft steht ihnen zu, sich über diese Gesellschaft bzw. einzelne Aspekte genauer zu informieren. Nur eine gewisse Informiertheit gestattet die aktive Teilhabe an der Gesellschaft und führt zu gewollter Integration.

4.2 Chancen in der Wissensgesellschaft für Menschen mit Lernschwierigkeiten

Teilnahme an der Gesellschaft und an der politischen Willensbildung

Eine Demokratie bezieht per definitionem die Legitimation aus dem Volk. Das heißt, bereits Phänomene wie eine zurückgehende Wahlbeteiligung stellen die Legitimität der jeweiligen gewählten Vertretung in Frage. Teilnahme an Wahlen oder andere Formen der politischen Partizipation sind allerdings nur möglich, wenn der oder die Einzelne sich hinreichend motiviert und informiert fühlt, um überhaupt über bestimmte politische Inhalte oder Interessensvertreterinnen bzw. -vertreter entscheiden zu können. Motivation kann aber nur entstehen, wenn zumindest ein gewisses Problembewusstsein vorhanden ist. Es widerspricht den Zielsetzungen der westlichen Gesellschaften, einzelnen gesellschaftlichen Gruppen den Zugang zur Mitbestimmung zu verweigern. Dennoch kann

⁷ Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Behinderung / Handicap und zum Umgang einer Gesellschaft mit Menschen mit Behinderungen siehe Kapitel 5.

⁸ Vgl. das Angebot des Bildungshauses Nürnberg, http://online-service2.nuernberg.de/caruso/bz-nuern/cms_content.jsp?s=768&c=0 (05.03.2007).

⁹ Vgl. die Homepage der Lebenshilfe Herford, <http://www.lebenshilfe-herford.de/lh/ambulantendienste/fub/index.php> (17.2.2005)

¹⁰ Vgl. Hoffman/Kulig/Theunissen.

man konstatieren, dass viele gesellschaftliche Randgruppen besonders beim Thema Einflussnahme auf die politische Willensbildung diskriminiert sind (Frauen, Nicht-Deutsche, Menschen mit Behinderungen). Ihnen und ihren Belangen wird weniger Beachtung geschenkt als anderen, sie haben offenbar viel weniger Berechtigung an politischer Beteiligung. Eine durchlässige Gesellschaft, als welche sich die westlichen Gesellschaften zumindest in Maßen bezeichnen würden, kann es sich aus humanistisch-ethischer Perspektive nicht leisten, einzelne Gruppen von der Partizipation auszuschließen. Vielmehr wäre es ihre Aufgabe, die Rahmenbedingungen zu schaffen, dass alle gesellschaftlichen Gruppen teilnehmen können bzw. wollen (was die wenigsten Gesellschaften aktiv betreiben).

Auf der faktischen Ebene verweist mangelnde Partizipation nur zum Teil auf Desinteresse der Subjekte – den weitaus größeren Anteil haben Strukturen, die den Individuen entweder den Zugang verwehren oder aber sie im Vorfeld demotivieren.

Lebenslanges Lernen im Sinne der Unesco, das heißt die Ausbildung der Persönlichkeit in Richtung Humanismus und Selbstbestimmung, befördert die Fähigkeit eines Individuums, sich für politische Prozesse zu interessieren und diese einschätzen zu können. Es ermöglicht dem Individuum, die Gesellschaft, in der er bzw. sie lebt, mit zu prägen und zu gestalten. Dieses Angebot müsste all denjenigen aktiv gemacht werden, die bislang nur wenig Zugang zu politischer Mitbestimmung haben.

Bereiche der Einübung politischer Partizipation

1. Von der Mehrheitsgesellschaft weitgehend unbeachtet sammeln Menschen mit Lernschwierigkeiten durchaus Erfahrungen in politischer Mitbestimmung. Diese beziehen sich überwiegend auf ihren direkten Lebensbereich. Viele Menschen mit Lernschwierigkeiten leben in Wohnheimen, in Außenwohngruppen oder im betreuten Wohnen. Außenwohngruppen und betreutes Wohnen sind gegenüber dem Wohnheim eine selbstständigere Wohnform. Die Menschen mit Behinderungen leben dort alleine oder in einer Wohngemeinschaft. Sie werden stundenweise betreut bzw. unterstützt. In allen Wohnheimen gibt es beispielsweise einen Heimbeirat. Dieser wird demokratisch von den Bewohnern und Bewohnerinnen des Hauses gewählt. Der Heimbeirat setzt sich gegenüber der Heimleitung für die Belange der Bewohner und Bewohnerinnen ein, z.B. beim Thema Unterbringung, Verpflegung oder Freizeitaktivitäten. Die Befugnisse der Heimbeiräte sind durch die Heimmitwirkungsverordnung geregelt.¹¹ In den Heimbeiräten finden die Bewohner und Bewohnerinnen ein Gremium der Mitbestimmung und Selbstvertretung. Die gewählten Heimbeiräte lernen, sich in einer politischen Organisation zu bewegen und sich für die Interessen der Bewohner und Bewohnerinnen einzusetzen. Sie lernen Konflikte zu führen und sich zu professionalisieren.

2. Ein ähnliches Gremium ist der Werkstatttrat. Viele Menschen mit Lernschwierigkeiten arbeiten nicht auf dem ersten Arbeitsmarkt, sondern in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Dort arbeiten sie z.B. in der Metallverarbeitung, der Druckerei oder in der Näherei.¹² Werkstätten (WfbMs) sind laut Definition Einrichtungen,

¹¹ Vgl. die Homepage der Lebenshilfe Herford, <http://www.lebenshilfe-herford.de/lh/gremien/heimbeirat/index.php> (17.2.2005)

¹² Siehe das Angebot des Regens-Wagner-Stifts, <http://www.rw-holnstein.caritas.de/11126.asp> (18.2.2005)

„zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben [...] und zur Eingliederung in das Arbeitsleben. Sie hat denjenigen behinderten Menschen, die wegen Art oder Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können,

1. eine angemessene berufliche Bildung und eine Beschäftigung zu einem ihrer Leistung angemessenen Arbeitsentgelt aus dem Arbeitsergebnis anzubieten und
2. zu ermöglichen, ihre Leistungs- oder Erwerbsfähigkeit zu erhalten, zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen und dabei ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln.“¹³

Es handelt sich bei den Werkstätten um den so genannten dritten Arbeitsmarkt, nach dem ersten (dem offiziellen) und dem zweiten, zu dem z.B. Beschäftigungsgesellschaften gehören. Die Entlohnung ist sehr gering und nicht dazu geeignet, den Lebensunterhalt selbstständig zu bestreiten.¹⁴ Dies ist auch nicht unbedingt vorgesehen, da die Arbeit in einer Werkstatt (WfbM) impliziert, dass die jeweilige Person von öffentlicher Hilfe lebt. Das in der Werkstatt verdiente Geld ist sozusagen als zusätzliches Taschengeld gedacht.

In den Werkstätten gibt es Werkstatträte, die sich für die Interessen der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen einsetzen. Sie sind z.B. Ansprechpartner oder Ansprechpartnerin bei Mängeln in der Werkstatt, Ungerechtigkeiten im Umgang miteinander und bei sexueller Belästigung.¹⁵ Auch der Werkstattrat wird demokratisch gewählt. Seine juristische Grundlage sind das Sozialgesetzbuch IX und die Mitwirkungsverordnung.

Beide Institutionen sind explizite Organe demokratischer Mitbestimmung. Es ist davon auszugehen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten offensichtlich mit den Prinzipien demokratischer Willensbildung und Institutionen vertraut sind bzw. sein können. Werkstatt- und Heimräte werden geschult, damit sie ihre Aufgaben wahrnehmen können.¹⁶ Als Werkstatt- oder Heimbeiräte müssen sie sich mit dem Handlungsspielraum, der juristischen Grundlage und dem sozialen Gefüge innerhalb der Werkstatt oder innerhalb des Heims befassen. Dies ist kein Vorgang, der einmalig stattfindet, sondern eine begleitende Aufgabe, zumindest für die Dauer als gewählte Vertretung. Dies belegt, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten ebenso zu lebenslangem Lernen in der Lage sind, wie andere Menschen auch. Es wird sogar durch die Institutionen von Heim- bzw. Werkstattbeirat implizit davon ausgegangen, dass sie es sind. Lebenslanges Lernen bezieht sich in diesem Kontext eindeutig auf politische Bildung: es wird etwas über politische Willensbildung gelernt und außerdem wird es durch die Vertretung eigener Interessen umgesetzt. Dadurch, dass sowohl Heim- als auch Werkstattrat sich aus Betroffenen zusammensetzen, können sie die Belange der Bewohner und Bewohnerinnen bzw. der Werkstattmitarbeiter und -mitarbeiterinnen authentisch einschätzen. Aussagen über sie von der Heimleitung oder von der Werkstattleitung haben eine völlig andere Qualität – dann wird *über* die Menschen gesprochen, sie sprechen nicht für sich selbst. Je mehr ein

¹³ Sozialgesetzbuch IX.

¹⁴ Vgl. Jähnert.

¹⁵ Vgl. z.B. die gut aufgemachte Homepage der Lebenshilfe, <http://www.lebenshilfe-angesagt.de/mitreden/werkstattrat/werkstattrat.htm> (17.2.2005)

¹⁶ Das Netzwerk People First bietet Schulungen für Heimbeiräte an: http://www.people1.de/was_schulung_druck.html (18.2.2005); u. a. die Lebenshilfe Baden-Württemberg schult Werkstatträte: http://www.lebenshilfe-bw.de/a_fort/a1003.htm (18.2.2005).

Mensch politische Mitbestimmung und Selbstvertretung übt und erfährt, desto mehr wird er sie in der Folge fordern.

„[Wissen] ist die erste Ressource, die sich durch Gebrauch vermehrt statt verringert (im Gegensatz zu Kohle, Stahl, Holz usw.).“¹⁷

Kritisch ist hier anzumerken, dass sowohl Werkstatt- als auch Heimbeiräte die Geschicke ihrer Institutionen, nämlich der Werkstatt (WfbM) und des Heims, nicht einmal ansatzweise selbst in die Hand nehmen können. Die Mitbestimmung ist eingeschränkt auf bestimmte Bereiche. Der Personalschlüssel und die Finanzierung der Institution fallen beispielsweise nicht in ihre Befugnis.

Verbesserte Handlungsmöglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Lebenslanges Lernen

Wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten sich durch Lernen für das Funktionieren der Gesellschaft und des Staates in der bzw. dem sie leben, interessieren, dann wird dies ihre Handlungsorientierung erhöhen und erweitern. Wer durch politische Bildung erkennt, wie die demokratische Gesellschaft aufgebaut ist, hat die Möglichkeit, sich daran zu beteiligen. Das heißt, bezogen auf den bereits erwähnten Werkstatttrat: wer gelernt hat, was die Bedürfnisse und Rechte der Werkstattarbeitenden sind und von sich glaubt, dass er sich für diese Rechte und Bedürfnisse einsetzen kann bzw. will, der wird sich zur Wahl aufstellen lassen. Einmal gewählt, erhält er oder sie Schulungen und gewinnt dadurch an Kompetenz. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird er oder sie nach den Schulungen und dem Kompetenzzuwachs die Situation in der Werkstatt (WfbM) aufmerksamer beobachten. Vielleicht entsteht daraus ein Interesse am politischen Gemeinwesen.

Unabhängig von der Präsenz im Werkstatttrat, der ja nur bezogen auf eine gewisse in-group (die Werkstatt) ist, führt das Wissen über bestimmte Zusammenhänge zu Handlungsorientierung. Dies schließt unvollständiges oder falsch interpretiertes Wissen ein. Menschen mit Lernschwierigkeiten werden häufig als uninteressiert bezüglich politischer Bildung eingeschätzt. Das offenbart sich an dem mangelnden Angebot an Erwachsenenbildung, das ihnen offeriert wird. Allem Anschein nach fehlt allerdings nur die geeignete Hinführung dazu. Wie oben gezeigt wurde, können gezielte Schulungen dazu führen, dass Menschen für Problemsituationen geschult werden und dass sie sich über ihre Rechte klarer werden. Wer Interesse hat, der kann sich aktiv in eine Gesellschaft einbringen. Er kann seine Bedürfnisse formulieren und versuchen, die Gesellschaft so zu verändern, dass er seine Rechte mehr gewahrt sieht. Politische Bildung ist die Grundlage zu einer Handlungsorientierung im Bereich politische Partizipation. Wer Missstände feststellt, und sie sich erklären kann – wie vereinfacht auch immer – kommt in die Lage zu handeln. Er bzw. sie lernt dann auch, welche Handlungen zu Erfolg und welche zu Misserfolg führen. Handlungsorientierung bedeutet, dass zum einen klar ist, in welchem Bereich und aus welchem Grund gehandelt werden soll und zum anderen, wie gehandelt werden kann. Durch *trial and error* wird gelernt, was möglich ist und was nicht.

Politisches Handeln von Menschen mit Lernschwierigkeiten beschränkt sich allerdings nicht auf Werkstätten und Heime. Mittlerweile gibt es auch in Deutschland eine Reihe von Selbstvertretungsorganisationen, die sich im Kontext der Selbstbestimmt-leben-

¹⁷ Brinkmann, S. 2

Bewegung gegründet haben, wie bereits in Kapitel 3 beschrieben. Ihr Selbstverständnis ist von Normalisierung¹⁸ und Selbstvertretung geprägt. Ihr Ziel ist es nicht, *mit* zu bestimmen, sondern tatsächlich in den Bereichen zu entscheiden, die sie betreffen. Sie mischen sich bewusst in die (Sozial-)Politik ein und fordern dort ihre Rechte ein.

„Miles-Paul hatte gemeinsam mit anderen Behindertenorganisationen im Dezember gefordert, dass sich eine Reform des LWV an der Selbstbestimmung behinderter Menschen orientieren müsse, stellte aber klar, dass der LWV selbst nicht zur Disposition stehen dürfe: ‚Wir brauchen den LWV, damit Menschen mit Behinderungen auch künftig in ganz Hessen gleiche Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe haben.‘ Unterstützt werden Miles-Paul und seine Kollegen [u.a. der Geschäftsführer von People First, U.G.] durch den LWV-Chef bei der Forderung, dass in der Arbeitsgruppe, die gegenwärtig zur Zukunft des LWV unter Federführung des Hessischen Sozialministeriums berät, *Menschen mit Behinderungen beteiligt werden müssten: ‚Bei solch wichtigen Weichenstellungen darf nicht nur über die Betroffenen geredet werden, sondern diese gehören mit an den Tisch‘*, waren sich die Beteiligten einig.“¹⁹

Lebenslanges Lernen im Sinne der Unesco führt auch bei Menschen mit Lernschwierigkeiten dazu, dass sie das Bedürfnis haben, aktiv die Gesellschaft mit zu gestalten. Gezielte Bildungsangebote versetzen sie in die Lage, ihre Interessen als Akteurinnen und Akteure selbst zu vertreten.

Verbessertes Geschichtsverständnis

Menschen mit Lernschwierigkeiten wissen häufig nicht viel über die Rolle von behinderten Menschen in der Geschichte. Menschen ohne Behinderungen wissen in der Regel auch nicht viel über die Geschichte von Stigmatisierung und Diskriminierung gegenüber Menschen mit Behinderungen. Für Menschen mit Lernschwierigkeiten handelt es sich dabei aber um einen Teil ihrer eigenen Geschichte. Es handelt sich um die Geschichte der eigenen Gruppe. Gruppe wird hier als soziale Gruppe verstanden. Auch andere soziale Gruppen, wie z.B. Frauen, haben die Geschichte als Gruppe aufgearbeitet, beispielsweise Hexenverbrennungen, Frauenbewegung des frühen 20. Jahrhunderts etc. und daraus ein Selbst-Verständnis als Gruppe gezogen.

Die Geschichte des 3. Reichs und auch die NS-„Euthanasie“-Verbrechen sind für Menschen mit Lernschwierigkeiten oftmals ein Begriff, während beispielsweise die Situation in den Pflegeheimen am Beginn des 20. Jahrhunderts unbekannt ist.²⁰ Dies rührt daher, dass das Thema Nationalsozialismus häufig im Fernsehen thematisiert wird bzw. in der

¹⁸ Hinter diesem Begriff steht ein Konzept: „Ein Leben, so normal wie möglich“. Menschen mit Behinderungen integrieren sich in die Normalität der Lebens- und Arbeitswelt. Ggf. benötigen sie dafür Unterstützung oder Assistenz.

¹⁹ Für mehr Selbstbestimmung, für den Erhalt des LWV Hessen, in: Kabinet-Nachrichten (elba) vom 15.2.2005, [http://www.kabinet-nachrichten.org/cipp/kabinet/custom/pub/content_lang_1/oid,7231/ticket_g_a_s_t\(18.2.2005\)](http://www.kabinet-nachrichten.org/cipp/kabinet/custom/pub/content_lang_1/oid,7231/ticket_g_a_s_t(18.2.2005)). Hervorhebung durch U. G.

²⁰ Im Kontakt mit Menschen mit Lernschwierigkeiten wird deutlich, dass sie schon einmal von Hitler gehört haben. Oftmals ist auch ein rudimentäres Wissen von den Morden an Menschen mit Behinderungen vorhanden.

Öffentlichkeit darüber gesprochen wird. Ebenso werden, wenn auch bruchstückhafte, Informationen über die NS-„Euthanasie“-Verbrechen thematisiert. Vielen Menschen mit Lernschwierigkeiten ist unbewusst klar, dass sie im Nationalsozialismus zu Opfern der NS-„Euthanasie“-Verbrechen hätten werden können. Ihnen ist auch klar, dass die Biomedizin – insofern ihnen dieses Feld bekannt ist – auf ein ähnliches ideologisches Konstrukt rekurriert. Heute wie damals war die Handlungsmaxime eine Kosten-Nutzen-Rechnung, in der Menschen mit Behinderungen als Last für die Gesellschaft dargestellt wurden. Grund dafür war ihre mangelnde Arbeitskraft. Summa summarum galten Menschen mit Behinderungen als unnötiger Kostenfaktor. Heutige Debatten über Pränatal-Diagnostik argumentieren auch mit dem Kostenfaktor, den behinderte Menschen angeblich darstellen. Ihr Menschsein tritt in den Hintergrund. Hinzu kommt noch das vermeintliche Recht der Eltern und damit der Gesellschaft, sich der Behinderung zu entledigen und ein Recht auf Unbeschwertheit und Spaß zu haben.²¹

Historisch-politische Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten ermöglicht ihnen, die Geschichte ihrer sozialen Gruppe kennen zu lernen. Dazu gehören die NS-„Euthanasie“-Verbrechen. Die Auswirkungen dieser Verbrechen auf den heutigen Umgang der bundesrepublikanischen Gesellschaft mit Menschen mit Behinderungen sind unverkennbar: erst in jüngerer Zeit wird in Deutschland überhaupt über alte Menschen mit Behinderungen gesprochen und es werden Konzeptionen für sie überlegt. Durch die Morde der Nationalsozialisten gab es in Deutschland wenig ältere Menschen mit Behinderungen, weil fast 300.000 behinderte und psychisch kranke Menschen von 1939 bis 1945 ermordet worden waren. Erst die Nachkriegsgenerationen weisen eine Normalverteilung im Bevölkerungswachstum auf. Auch die Ideologie der NS-„Euthanasie“-Verbrechen ist nach dem 8. Mai 1945 nicht plötzlich verpufft, sondern hat durch ein verschärftes Kosten-Nutzen-Denken und die Entwicklungen in der Biomedizin neue Nahrung erhalten.²²

Die im Nationalsozialismus praktizierte Entrechtung und systematische Vernichtung von Menschen mit Behinderungen ist erst viele Jahrzehnte nach Kriegsende überhaupt als Verbrechen in das öffentliche Bewusstsein gedrungen, wie bereits beschrieben. Die Jahrzehnte nach dem Kriegsende haben für behinderte und psychisch kranke Menschen in Einrichtungen der Psychiatrie kaum die erhoffte Befreiung bzw. Achtung der Menschen- und Bürgerrechte gebracht. Erst mit der Psychiatriereform Mitte der 70er Jahre begann eine Diskussion, die auch für Menschen in psychiatrischen Einrichtungen mehr Respekt und menschenwürdiges Verhalten forderte.²³

Menschen mit Lernschwierigkeiten machen auch heute die Erfahrung, in der Öffentlichkeit durch Aussagen wie, „dich hat man wohl bei Hitler vergessen, in die Gaskammer zu stecken“ beleidigt zu werden. Wer weiß, wer bzw. was Hitler und der Nationalsozialismus waren, kann formulieren, dass eine Aussage pro „Euthanasie“-Verbrechen gegen die Würde des Adressaten verstößt. Die NS-„Euthanasie“-Verbrechen werden als Teil

²¹ Vgl. diverse Gerichtsurteile zur Geburt von behinderten Kindern. Ärzte müssen häufig Alimente oder vergleichbares zahlen, da sie die Eltern angeblich nicht „vorgewarnt“ haben, dass das Kind eine Behinderung haben könnte; vgl. http://www.zedis.uni-hamburg.de/dokumente/Bioethik_Koebse.pdf, S. 12 (01.03.2007).

²² Vgl. Kapitel 1.

²³ Vgl. Bauer/Engfer; siehe auch Kroll.

der eigenen Geschichte wahrgenommen, da die Öffentlichkeit eine solche Zuschreibung wiederholt praktiziert. Für das Verständnis heutiger Diskriminierungen ist die Geschichte von elementarer Bedeutung. Ohne Kenntnis der nationalsozialistischen Politik gegenüber Menschen mit Behinderungen bleibt die heutige Situation behinderter Menschen unverständlich. Das gilt natürlich auch und im Besonderen für die Betroffenen selbst. Ihnen wurde bislang kaum ein Zugang zu einer Aufarbeitung nationalsozialistischer Geschichte angeboten. Es gilt, die eigene Geschichte anzunehmen, da dies nicht nur zu mehr Information sondern auch zu einem Selbstverständnis führt: dies kann entweder bedeuten, die eigene Gruppe als permanentes Opfer der Geschichte zu sehen oder aber zu einem eher kämpferischen Ansatz, wie *nie wieder* führen.

Die Beschäftigung mit Geschichte führt dazu, Zusammenhänge deutlicher zu erkennen. Die aktuelle Lebenssituation wird anders eingeschätzt, weil Analogien in der Geschichte gesehen werden. Dies ermöglicht einen kritischeren Zugang zur Ist-Situation und damit bietet es Handlungsmöglichkeiten und eine eigene politische Positionierung an.

Schaffung von Gruppenbewusstsein

Das Gewahrwerden der eigenen Geschichte führt außerdem zu einer stärkeren Verbundenheit als Gruppe. Der Einzelne sieht sich nicht mehr als Einzelperson, der Unrecht und wenig Achtung entgegen kommt. Er sieht sich als Teil einer Gruppe und kann sich dadurch eher erklären, dass diese Diskriminierung nichts mit ihm persönlich zu tun hat. Die Gruppe bietet die Möglichkeit der gemeinsamen Sichtweise und bietet Handlungsmöglichkeiten. Diese Gruppenidentität ist nicht zu vergleichen mit einer externen Zuschreibung bzw. Stigmatisierung durch die Gesellschaft oder einzelne Gruppen in ihr. Wie bei der Frauenbewegung oder auch der Bürgerrechtsbewegung kann durch Gewahrwerden der eigenen Geschichte ein selbstbestimmtes Bild von der eigenen sozialen Gruppe entworfen werden. Das eigene Profil kann durch Stärken dargestellt werden und nicht durch Zuschreibungen von Defizit und Hilfebedürftigkeit.

Daher geht das Gewahrwerden der eigenen Geschichte einher mit stärkerem Selbstbewusstsein. Formen der Diskriminierung und Stigmatisierung können mit der heutigen Situation verglichen werden. Daraus kann ein Interesse entstehen, mehr über heutige Zusammenhänge und über angemessene Formen des Widerstands gegen diese Diskriminierungen zu erfahren. Daraus können Handlungsstrategien entstehen, um heutiger Stigmatisierung und Diskriminierung aktiv zu begegnen. Das Annehmen und Gewahrwerden der eigenen Geschichte macht aus der Gruppe von Menschen, die im Nationalsozialismus zu Opfern geworden sind, Akteure und Akteurinnen in der Bearbeitung dieser Geschichte.

Verbessertes Selbstvertrauen

Lernen führt, unabhängig vom Inhalt, zu einem Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnis. Wer lernt, der will etwas wissen, will sich über einen bestimmten Gegenstand informieren. Das heißt, dem Lernen geht das Interesse voran. Wer ohne Interesse ist, wird wenig oder nichts lernen (wollen). Wer andererseits Interesse hat, der wird sich Informationen über den ausgewählten Gegenstand suchen.²⁴ Sobald er diese Informationen hat und sich dem

²⁴ Schiefele/Krapp, S. 10f.

Gegenstand genähert hat, erlebt er ein Gefühl der Befriedigung oder eben nicht. Wer freiwillig lernt und sowohl das geeignete Thema als auch die geeignete Aufbereitung gefunden hat, der wird im Wesentlichen erfolgreich lernen. Diese Erfolge führen zu mehr Selbstvertrauen: in die eigene Fähigkeit, etwas zu lernen. Je nach Gegenstand bedeuten die erlernten Inhalte außerdem eine Veränderung der Sichtweise auf einzelne Aspekte des Lebens oder auf das Leben selbst. Auch Menschen mit Lernschwierigkeiten haben diese Erfolgserlebnisse beim Lernen. Sie lernen vielleicht langsamer, auf jeden Fall benötigen sie die geeigneten, individuellen Unterstützungsmaßnahmen, um entsprechend ihrem Tempo, ihren Fähigkeiten und ihrer Neigung zu lernen.

Politische Bildung ist ein Bildungszweig, der besonders den Menschen in seiner Umwelt zum Thema hat. Damit fügt sie sich in den von der Unesco und dem Europarat entwickelten Wertekatalog bezüglich des lebenslangen Lernens. Wenn Menschen etwas über sich und die Umwelt, in der sie leben, erfahren, führt das zu mehr Selbstbewusstsein, das heißt: sie werden sich ihrer Selbst bewusster. Sie werden nicht nur der Geschichte ihrer Gruppe gewahr, sondern auch der gegenwärtigen Situation. Im Sinne der Definition von lebenslangem Lernen der Unesco (Lernen von Humanismus und Demokratie) kann die Beschäftigung mit Situationen von Entrechtung und Diskriminierung zu Empathie und Handlungsbereitschaft führen. Werden politische Inhalte gelernt, dann führen sie (wünschenswerterweise) zu einer Bewusstwerdung und zu einer Erkenntnis über Handlungsmöglichkeiten.

Wer ohne Bildung lebt, wird aus den ausdifferenzierten Gesellschaften, wie den westlichen am Anfang des 21. Jahrhunderts, faktisch ausgeschlossen. Er kann nur sehr eingeschränkt partizipieren, das heißt: seine Interessen vertreten.

„Vor dem Hintergrund einer solchen umfassenden Institutionalisierung und Universalisierung von Bildungsangeboten ist das lebenslange Lernen zu einer gesellschaftlichen Leitidee, zu einer kulturellen Grundorientierung avanciert, die für die Individuen einen mehr oder weniger verpflichtenden Charakter hat und ihr Handeln, wenn auch in unterschiedlichem Maße, prägt.“²⁵

4.3 Notwendige Verbesserungen für die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Wissensgesellschaft

Die vorausgegangenen Ausführungen haben belegt, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten

- in der Lage sind zu lernen
- sich auch in Konstellationen wieder finden, in denen lebenslanges Lernen notwendig ist und
- auch Interesse haben, etwas über sich und ihre Umwelt zu lernen.

Diese Erkenntnisse führen zu der bereits gestellten Frage, wieso es dennoch so wenige Angebote der institutionalisierten Weiterbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten gibt, die von allgemeinen Trägern der Erwachsenenbildung angeboten werden. Besonders wenige Angebote gibt es für die politische Bildung²⁶, obwohl Menschen mit Lern-

²⁵ Kade/Seitter, S. 17.

²⁶ Siehe Hoffmann/Kulig/Theunissen.

schwierigkeiten in derselben Gesellschaft wie andere Menschen leben und demzufolge von denselben Umständen und Veränderungen betroffen sind und daher ein Interesse daran haben könnten, ihre Umwelt zu verstehen und aktiv zu gestalten.

Die kaum vorhandenen Angebote politischer Bildung sind überwiegend auf die nichtbehinderten politischen Bildnerinnen und Bildner zurückzuführen. In einer Gesellschaft, in der Menschen mit Behinderungen, und besonders Menschen mit geistiger Behinderung, in Sondereinrichtungen leben und von der Mehrheitsgesellschaft nur sporadisch wahrgenommen werden, fällt es schwer, sie als Subjekte zu sehen. Durch die Zuschreibung bestimmter Attribute, wie *unfähig zu lernen* oder *unfähig selbstständig zu leben* werden Umstände und Anforderungen, wie sie für nichtbehinderte Menschen selbstverständlich sind, weitgehend negiert. Dass ein erwachsener Mann bei seinen Eltern lebt, wird im Falle eines nichtbehinderten Mannes als *Ödipussi*²⁷-Verhalten belächelt. Handelt es sich jedoch um einen behinderten Mann, dann gilt dies quasi als normal, auch wenn er durch Unterstützung, Assistenz und Förderung dazu in der Lage wäre, sein Elternhaus zu verlassen und in einer eigenen Wohnung zu leben. Im Bildungsbereich lassen sich ebensolche unterschiedlichen Herangehensweisen feststellen: In den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts war es durchaus üblich, dass sogar körperbehinderte Kinder in eine Sonderschule eingeschult wurden. Es gab für sie keine individuellen Fördermöglichkeiten. Wenn ein körperbehindertes Kind auf eine allgemein bildende weiterführende Schule gehen wollte, war dies ein Politikum und nur durch großes Beharrungsvermögen möglich.²⁸ Die Mehrheitsgesellschaft sah über diesen Entzug von Bildungschancen galant hinweg. Bei einem nichtbehinderten Kind hätte die Situation ganz anders ausgesehen, schon allein weil Schulpflicht gilt.

Auch bei der Erwachsenenbildung wird landläufig wenig Bedarf gesehen, Menschen mit Lernschwierigkeiten ein angemessenes Angebot zu unterbreiten. Begründet wird dies mit der pauschalen und nicht-überprüften Aussage, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten kein Interesse an (Weiter-)Bildung hätten. Der Zusammenhang zwischen einem fehlenden Angebot und einem dadurch häufig nicht geweckten Interesse wird nicht gesehen.

Ich stelle hier die These auf, dass Bildung, auch politische Bildung für und mit Menschen mit Lernschwierigkeiten möglich ist; die unerlässliche Voraussetzung sind auf die Zielgruppe ausgerichtete und individuelle Konzeptionen. Es ist m.E. allerdings auch bei Gruppen von nichtbehinderten Menschen ein Irrtum davon auszugehen, standardisierte Konzeptionen seien eine große Hilfe.²⁹ Jede Gruppe bzw. die Individuen, die sie ausmachen, hat das Recht, ein angemessenes und individuelles Angebot zu erhalten. Vorgefertigte Konzeptionen können höchstens als Leitfaden gelten. Mir ist bekannt, dass die Realität oft anders ist. Daher betone ich den individuellen Zugang für Menschen mit Lernschwierigkeiten, denn hier sind standardisierte Konzeptionen häufig nicht anwendbar. Es ist allerdings nicht nötig, *das Rad neu zu erschaffen*,

²⁷ Vgl. die Komödie „Ödipussi“ von Lorient. Der Hauptdarsteller lebt bei seiner Mutter und wird als sehr unselbstständig und rückständig dargestellt.

²⁸ Vgl. Miles-Paul.

²⁹ Vgl. Kapitel 3.

„[...] da [...] Behinderung [...] keine besonderen Methoden oder Veranstaltungen fordert, als die, die normalerweise für alle Menschen zutreffen.“³⁰

Wenn diese Zielgruppe erreicht werden soll, dann müssen die Konzeptionen im Dialog mit ihr erarbeitet werden. Dies ist eine klare Forderung an Bildungsinstitutionen. Wer davon ausgeht, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten kein Interesse an Bildung oder an Selbstständigkeit haben, der projiziert vermutlich seine eigenen Ängste und Bedenken auf die Zielgruppe.

Menschen mit Lernschwierigkeiten, die in Sondereinrichtungen ohne besondere Anforderungen leben, denen viele alltägliche Dinge abgenommen werden und deren eigene Bedürfnisse und Wünsche nicht gehört bzw. gesehen werden, werden nur sehr zögerlich einen Wunsch nach Bildung formulieren.³¹ Interesse an bestimmten Gegenständen muss geweckt werden bzw. es muss dorthin geführt werden. Die Bildungsangebote müssen demzufolge den (potentiellen) Lernenden *dort abholen, wo er steht*. Dazu ist intensive Kommunikation nötig und nicht die Annahme, die Bildungsinstitution wüsste schon genau, was für die Rezipientinnen und Rezipienten das Richtige wäre. Die Kommunikation mit den Betroffenen ist allerdings in der Vergangenheit nicht geführt worden und damit können Menschen ohne Behinderungen nur vermuten, was Menschen mit Lernschwierigkeiten bezüglich Bildung wollen könnten. Das heißt, Bildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten müssen mit ihnen zusammen erarbeitet werden und nicht nur für sie. Die Gründe für die gemeinsame Erstellung dieser Konzepte sind, dass

1. die Adressaten eines Bildungsangebotes zu ihren Interessen und Neigungen befragt werden müssen. Es kann nicht von dritter Stelle darüber entschieden werden.
2. Menschen ohne Behinderungen haben in unserer Gesellschaft den Blick für Menschen mit Behinderung und ihre Bedürfnisse verloren (oder hatten ihn nie). Durch eine gesellschaftlich abgesegnete Hierarchisierung von Gesundheit / Nicht-Behinderung zu Krankheit / Alter / Behinderung neigen nichtbehinderte Menschen zu einer Einschätzung, für Menschen mit Lernschwierigkeiten sprechen, entscheiden und handeln zu können / zu dürfen / zu müssen. Um dies aufzubrechen und zu einem wahrhaft gleichberechtigten Dialog zu kommen, ist es unverzichtbar, mit den Subjekten des Bildungsangebotes zu kommunizieren.
3. Ein ganzheitlicher Ansatz basiert darauf, die Rezipienten gemäß ihren Fertig- und Fähigkeiten zu beteiligen.

Wie soll gelernt werden?

Für ein motiviertes Lernen bedarf es einer möglichst großen Freiheit in der Wahl der Inhalte und Methoden. Auch Menschen mit Lernschwierigkeiten sind in der Lage, selbstgesteuert zu lernen. Genau genommen ist dies sogar notwendig, damit die Lehrenden erfahren, was die Rezipienten wünschen. Notwendig ist dazu, dass ihre Bedürfnisse gehört werden und dass sie zu möglichst weitreichender Autonomie und Selbstbestimmung im Lernen angeleitet werden. Wenn dies gelingt, kann eine Vielzahl von Angeboten entstehen, die den Bedürfnissen von Menschen mit Lernschwierigkeiten bezüglich

³⁰ Theunissen, S. 35.

³¹ Ein Mensch, für den die meisten alltäglichen Dinge entschieden werden, hat häufig Schwierigkeiten, seine eigenen differenzierten Bedürfnisse zu erkennen und zu formulieren. Auch dies muss erst gelernt werden.

Weiterbildung gerecht werden. Die (professionellen) politischen Bildner und Bildnerinnen sind angehalten, mit Menschen mit Lernschwierigkeiten in Dialog zu treten und in diesem Prozess sich selbst ein Stück zurückzunehmen. Nur wenn sie bereit sind, wirklich zuzuhören, können sie die Wünsche und Bedürfnisse wahrnehmen und verstehen.³²

Selbstgesteuertes Lernen als Haltung muss, ähnlich wie die Erkennung und Äußerung von Bedürfnissen, selbst gelernt werden. Es ist notwendig, damit der Lehrende erkennt, was die Lernenden wollen, ob das Lernangebot angenommen wurde. Selbstgesteuertes Lernen ist ein Prozess, dem eine stetige Verselbstständigung immanent ist. Die Lernenden werden idealtypisch immer selbstgesteuerter und entwickeln immer mehr Fähigkeiten, ihre eigenen Bedürfnisse zu erkennen und zu formulieren. Das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden verändert sich in diesem Verlauf:

1. „Der Lerner bekommt eine aktivere Rolle im Lernprozess.
2. Für den Lehrenden verändert sich die Rolle des klassischen Wissensvermittlers zugunsten der Rolle des Beraters, Trainers, Moderators, Spielleiters, Medienproduzenten etc.
3. Durch neue Lehr- und Lernformen kann der Lehrstoff auf die individuellen Bedürfnisse der Lerner besser abgestimmt werden. Das Lernen wird so effizienter.“³³

Diese Annahmen treffen auch auf Menschen mit Lernschwierigkeiten zu. Der Lehrende muss ihnen nur ein eigenes, individuelles Tempo zugestehen.

Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Wissensgesellschaft

Die Inklusion geistig behinderter Menschen in die Angebote politischer Bildung bedeutet für die Lernenden selbst eine faktisch größere Partizipation an der Gesellschaft, beispielsweise durch Belegung eines Bildungsangebotes in einem Bildungsinstitut. Sie verlassen dadurch Sondereinrichtungen, in denen sie unter Umständen leben. Durch die Inhalte partizipieren sie darüber hinaus an einem Wissen, das grundlegend für die Gesellschaft ist, in der sie leben. Das erworbene Wissen wird angewandt und vermehrt sich weiter, falls Interesse besteht. Dieser Vorgang kann zu einer fortschreitenden normalisierten Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung in der Gesellschaft führen. Für die Lehrenden bedeutet die Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten, sich der Herausforderung zu stellen, eine bislang vernachlässigte Zielgruppe in ihren Bildungskonzepten zu beachten. Der hohe soziale Status, den nichtbehinderte Menschen für sich gegenüber behinderten Menschen in Anspruch nehmen, ist die größte Hürde auf dem Weg zu einem ganzheitlichen und normalisierten Ansatz. Ein derart gestaltetes hierarchisches Denken gilt es, durch Reflexion abzubauen. Grundlage dafür ist ein humanistisch geprägtes Menschenbild. In der Folge erfahren die Lehrenden eine Bereicherung, nicht nur durch die Gewinnung neuer Zielgruppen, sondern auch durch eine Erweiterung der eigenen Perspektiven bzw. des eigenen Blicks auf die (Um-)Welt.

Eine Zielsetzung der Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Wissensgesellschaft sind integrative Angebote.³⁴ Für Teilnehmende ohne Behinderung wäre dies

³² Dies korrespondiert mit der in den Interviews entwickelten Methode des „Fremdverstehens“. Vgl. Kap. 6.

³³ Brinkmann, S. 42.

³⁴ Vgl. das Angebot des Bildungshauses Nürnberg,

<http://www.bz.nuernberg.de/bzn/jsp/suche.jsessionid=60B85F74DB2A6F11033F20AA603518A6> (26.4.2005).

eine große Herausforderung. Auch sie wären u.U. aufgefordert, ihr Menschenbild zu verändern. Dies und der Kontakt mit einer bislang quasi unbekannten gesellschaftlichen Gruppe würde auch ihr Leben bereichern und zu neuen Erfahrungen führen.

Die Gesellschaft profitiert von einer Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten, da sie an Glaubwürdigkeit gewinnt. Letztlich verrät der Umgang mit Minderheiten viel über die Einhaltung der Menschenrechte und über die Integrationsfähigkeit einer Gesellschaft. Die Gesellschaft erfüllt darüber hinaus dann die Aufgabe, ein Gemeinwesen zu sein, das auch für Minderheiten zuständig ist und diese versucht, gesellschaftlich zu integrieren. Die Inklusion behinderter Menschen ist auch ein Interesse der Gesellschaft, da sie, im Sinne der Unesco und des Europarates, dadurch menschlicher und selbstbestimmter wird.

5 Vom Objekt der Betrachtung zum Subjekt der Lebensgestaltung

Einleitung

Zielsetzung des folgenden Kapitels ist es, den sozialen Status von Menschen mit Lernschwierigkeiten in unserer Gesellschaft zu skizzieren. Im ersten Teil des Kapitels wird beschrieben, in welche Rolle Menschen mit Lernschwierigkeiten gemeinhin hineinsozialisiert werden bzw. welches Rollenkonstrukt sie übernehmen. Der zweite Teil hat die Selbstdefinition von Menschen mit Behinderungen bzw. mit Lernschwierigkeiten zum Schwerpunkt.

In den 1970er Jahren liegen die Anfänge einer politischen Bewegung, die von Menschen mit Behinderungen gegründet wurde. Diese Bewegung und der in den 90er Jahren aus ihr heraus entstandene wissenschaftliche Ansatz *Disability Studies* nehmen für sich in Anspruch, die Situation von Menschen mit Behinderungen und die Forschungen darüber maßgeblich mit zu beeinflussen. Die Disability Studies fußen u.a. auf dem sozialen Konstruktivismus. In einem Unterkapitel wird deshalb beleuchtet, welche Verbindungen es zwischen den Disability Studies und dem sozialen Konstruktivismus gibt.

Viele Ausführungen beziehen sich auf den Status von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. In Teilen betreffen die Analysen *auch* den Status von Menschen mit physischen Behinderungen. Dies wird im Text durch die Formulierung *Menschen mit Behinderungen* deutlich gemacht.

5.1 Die Sicht der Mehrheitsgesellschaft auf Menschen mit Behinderungen

Allgemeine Überlegungen

Menschen mit geistiger Behinderung gelten in der bundesdeutschen Gesellschaft, und dies dürfte unstrittig sein, als Außenseiter/innen. Eine geistige Behinderung flößt, vergleichbar einer psychischen Erkrankung, landläufig auch Anfang des 21. Jahrhunderts immer noch Angst und Abwehr ein. Dieser Umstand führt zu einer Vielzahl von Diskriminierungen und diskriminierenden Handlungen gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten. So scheint es nach Ansicht der Mehrheitsgesellschaft für sie richtig zu sein, wenn sie in Sondereinrichtungen und getrennt von der Gesellschaft leben und wenn ihnen die Teilnahme an vielen Bereichen der Gesellschaft faktisch verwehrt wird. Ihre Daseinsberechtigung wurde ihnen nicht nur im Nationalsozialismus abgesprochen, auch heute gilt es wieder als selbstverständlich, das Lebensrecht von Menschen mit Lernschwierigkeiten zumindest verbal in Frage zu stellen. Dies wird zum Beispiel an den ausführlichen Diskussionen über Pränataldiagnostik deutlich.¹

¹ Vgl. auch Niedecken, S. 99-125.

Nach Goffman handelt es sich bei einem Stigma um die Eigenschaft einer Person, „die zutiefst diskreditierend ist“. Ein Individuum hat ein Stigma, „das heißt, es ist in unerwünschter Weise anders, als wir es antizipiert hatten.“² Goffman unterscheidet unterschiedliche Formen von Stigmazeichen, z.B. unveränderliche, wie Behinderungen, später im Leben hinzugewonnene bzw. temporäre, wie z.B. Strafgefangenschaft oder Stigmazeichen, die zum Zweck der Stigmatisierung vergeben wurden, wie beispielsweise KZ-Winkel.³ Gemäß seiner Definition gehören Menschen, die im weitesten Sinne anders sind als die gesellschaftlichen Normen vorgeben, zu stigmatisierten Gruppen. Ein Stigma kann dabei etwas Sichtbares, wie eine Behinderung oder etwas Unsichtbares, wie Arbeitslosigkeit, sein. Gemäß dieser Definition sind Menschen mit Lernschwierigkeiten eindeutig mit einem Stigma behaftet. Menschen mit einem Stigma weichen von der in einer Gesellschaft postulierten Normalität ab. Das heißt, sie entsprechen anscheinend nicht der Norm. Diese Norm wird durch die Gesellschaft und ihre Werte geschaffen. Goffman selbst verrät in seinem Werk „Stigma“ den Status von Menschen mit Lernschwierigkeiten Mitte der 1960er Jahre in den USA:

„Die Mitglieder können zum Beispiel ein Büro oder eine Lobby unterhalten, um ihren Fall in die Presse oder vor die Regierung zu bringen, wobei der Unterschied hier darin liegt, ob sie einen Mann ihrer Art, einen ‚Artgenossen‘, der wirklich Bescheid weiß, nehmen können, wie es die Tauben, die Blinden, die Alkoholiker und die Juden tun, oder ob sie jemanden von der anderen Seite nehmen müssen, wie die Straftatendenken oder die geistig Defekten.“⁴

Das heißt unter den Stigmatisierten nahmen Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen laut Goffman noch einmal einen (negativen) Sonderstatus ein: Ihnen wurde es sogar abgesprochen, für sich selbst zu sprechen, was für andere mit einem Stigma bereits als normal galt.

Menschen mit einem Stigma stehen am Rand der Gesellschaft, das heißt, ihnen wird die Teilhabe in vielen Einzelbereichen verweigert oder erschwert. Dies trifft für Menschen mit Lernschwierigkeiten bis heute zu. Sie leben und arbeiten häufig in Sondereinrichtungen, sie verfügen über wenig materielle Ressourcen, sie haben wenig Zugang zu gesellschaftlichen Institutionen, wie im kulturellen oder Bildungsbereich. Auch heute noch treten sie in vielen Teilen der Gesellschaft kaum in Erscheinung: Nicht wenige Wohnheime befinden sich außerhalb oder in Randlage von Städten und Gemeinden. Erst langsam werden Konzepte von gemeindenahem Wohnen und von Normalisierung⁵ insgesamt populärer.

Soziale Diskriminierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Die Bestrebungen der letzten 25 Jahre, Menschen mit Lernschwierigkeiten bzw. schweren Behinderungen einen normalisierteren Zugang zur Gesellschaft zu ermöglichen,

² Goffman, S. 11 ff.

³ In Konzentrationslagern wurde den Häftlingen, je nach Haftgrund, ein farbiges Dreieck auf die Kleidung genäht, z.B. schwarz für „Asozialität“ und rosa für Homosexualität.

⁴ Goffman, S. 35 f.

⁵ Normalisierung bedeutet, ein Leben so normal wie möglich führen zu können. Unter Umständen sind dafür Unterstützung oder Assistenz notwendig.

wurden von der Mehrheitsgesellschaft nicht ohne Widerwillen bzw. Widerstand begleitet. Bekannt ist das so genannte „Flensburger Urteil“ von 1992. Urlauberinnen und Urlauber in einem Hotel fühlten sich durch die Anwesenheit von einer Gruppe von Menschen mit schweren Behinderungen in ihrer Urlaubsfreude gestört. Sie verklagten den Veranstalter auf Schadensersatz und bekamen Recht.⁶ Ein weiteres Urteil gab einem Kläger Recht, der sich durch die Unterhaltung von Menschen mit Behinderungen im Garten gestört fühlte, da sie nur „Laute“ von sich gäben.⁷ Besonders das „Flensburger Urteil“ wurde damals von Betroffenen-Vereinigungen und anderen stark kritisiert. Es war aber offensichtlich nicht möglich, sich auch rechtlich gegen diese entwürdigende Diskriminierung zu wehren. Dafür hätte es eines – mittlerweile existierenden⁸ – Antidiskriminierungsgesetzes und engagierter Richterinnen bzw. Richter bedurft. So aber wurden diese Urteile letztlich als „normale gesellschaftliche Diskriminierung“ verbucht. Doch auch jenseits so offener (und auch wahrgenommener und diskutierter) Formen von Diskriminierung führen Menschen mit Behinderungen und besonders Menschen mit Lernschwierigkeiten ein Leben voller Barrieren, Zuschreibungen und Anfeindungen. Für Menschen, die in Institutionen leben, ist es eine selbstverständliche Erfahrung, dass ihre Vorstellungen vom Leben nicht eins zu eins in die Tat umgesetzt werden. Das beginnt bei einem selbstbestimmten Aufstehen, was an dem im Wohnheim vorgegebenem Zeitplan scheitert.⁹ Viele Menschen im Heim leben in Doppelzimmern, in denen keine wirkliche Privatsphäre möglich ist. Urlaubsorte können von den Einzelnen nur anhand der von der Institution vorgegebenen Angebote ausgewählt werden. Ein Leben gemäß den eigenen Präferenzen und gemäß dem eigenen Tempo ist angesichts der Reglements von Institutionen nur eingeschränkt möglich.¹⁰ Lernangebote gibt es nur eingeschränkt. Auch die Liebesbeziehungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten werden von Angehörigen häufig argwöhnisch betrachtet und durch allerlei Maßnahmen erschwert bzw. verhindert. So versuchten Angehörige ein Paar von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu trennen, indem sie der Frau mitteilten, ihr Partner sei verstorben.¹¹ Solche Geschichten lesen wir heutzutage eher in der Trivalliteratur; dass sie für einen Teil der Bevölkerung Realität sind, ist der Mehrheitsgesellschaft nicht bewusst. Jenseits dessen interessiert die Frage, wie solche massiven Eingriffe in das Leben Einzelner gesellschaftlich erklärt und rechtfertigt werden. In einer repräsentativen Studie kam von Bracken 1981 zu folgenden Ergebnissen:

„38,1% der Respondenten würden sich von einem geistig behinderten Kind in der Nachbarschaft gestört fühlen, 50% sind gegen Heime in ihrer Nähe, 66,4% halten es für besser, wenn geistig behinderte Kinder nicht in der Familie, sondern im Heim leben, 43,5% wollen alle geistig behinderten Kinder in Anstalten zusammenfassen und 78,2% wünschen sich diese Anstalten in entlegenen, abgeschiedenen Gegenden.“¹²

⁶ <http://www.forum-bioethik.de/Gewalt-c.html> (21.12.2005)

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) trat am 18. August 2006 in Kraft. Vgl. <http://bundesrecht.juris.de/agg/BJNR189710006.html> (09.04.2007).

⁹ Vgl. Hähner, S. 125.

¹⁰ Dies trifft ebenso auf Alten- und Pflegeheime zu.

¹¹ Bericht des Betroffenen, Wolfgang S.

¹² Zitiert nach Cloerkes, S. 252.

Ob heute bei einer Umfrage andere Ergebnisse zu erwarten wären, sei dahin gestellt. Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten oft als Belästigung und als Last gesehen werden. Für sie gelten andere und zwar schlechtere Bedingungen als für den Rest der Gesellschaft; ihre Bedürfnisse werden selten erfragt, und noch seltener erfüllt. Kein Angehöriger der Mehrheitsgesellschaft würde für sich persönlich eine solche Behandlung wünschen. Das Phänomen, dass in einem Staat wie der Bundesrepublik für einen Teil der Bevölkerung ein gewichtiger Wert wie Selbstbestimmung keine Gültigkeit hat, bedarf gesamtgesellschaftlich einer Rechtfertigung: Seitens der Mehrheitsgesellschaft gelten speziell Menschen mit Lernschwierigkeiten als nicht in der Lage, eigene Bedürfnisse zu entwickeln oder zu formulieren. Die Tatsache, dass jemand auf Assistenz oder Unterstützung angewiesen ist, führt offenbar zu der Annahme, er habe auch keinen souveränen Willen. Besonders die Umsetzung der Bedürfnisse scheitert oft an Bevormundung und Besserwisserei der Umwelt.

Leben unter erschwerten Bedingungen

Menschen mit Behinderungen haben in ihrem Leben häufig die Erfahrung machen müssen, dass sie von anderen angestarrt werden, dass hinter ihrem Rücken getuschelt wird und dass sie viele Kompetenzen abgesprochen bekommen.

„Nicht nur geistige Behinderung oder psychische Krankheit, sondern auch das Vorliegen einer körperlichen Beeinträchtigung ruft schnell den Verdacht hervor, die Betroffenen könnten zur Autonomie nicht oder nur sehr eingeschränkt fähig sein. Im Falle der gesundheitlichen Beeinträchtigung gilt sozusagen die umgekehrte Beweislast. Wird bei gesunden und normalen Individuen von vorneherein ein Autonomievermögen angenommen, so stehen chronisch kranke und behinderte Menschen zunächst unter einem grundsätzlichen Vorbehalt.“¹³

Bei einem Restaurantbesuch mit einem Mann im Rollstuhl, nahm der Kellner bei allen die Bestellung auf, allerdings nicht bei dem Rollifahrer. Über ihn wurde hinweggesehen; stattdessen fragte der Kellner die Assistentin, was denn für ihn bestellt werden solle.¹⁴ An diesem Beispiel kann zweierlei aufgezeigt werden. Zum einen gilt ein Mensch mit einer deutlich sichtbaren Einschränkung nicht als *normaler* Gesprächspartner, es wird nicht *mit* ihm sondern *über* ihn gesprochen. Zum anderen wird ihm eine Hilflosigkeit angedichtet, deren Festschreibung gesellschaftlich tief verankert ist. Behinderte Menschen werden durch die Institutionen, und auch durch die Familien, in denen sie leben, häufig als unselbstständige Personen wahrgenommen. Ihnen wird eine weitgreifende Lernfähigkeit abgesprochen, deshalb werden viele Dinge für sie erledigt. Wer aber nicht gefordert wird, hat wenig Anreiz, Neues zu lernen. Darüber hinaus ist das System der allgemeinen Wohlfahrt in Bezug auf Menschen mit Behinderungen so geregelt, dass Antragsteller/innen eine möglichst große Unselbstständigkeit nachweisen müssen. Je unselbstständiger bzw. hilfebedürftiger desto mehr finanzielle Unterstützung, darauf lässt sich die institutionalisierte Sozialhilfe zusammenfassen.

„Das am medizinischen Modell orientierte Wohlfahrtsrecht gewährt staatliche Sozialleistungen um den Preis der Ausgrenzung und Sonderbehandlung. Es konstruiert behinderte

¹³ Waldschmidt 1999, S. 27.

¹⁴ Eigene Beobachtung, November 2005.

Menschen als hilfebedürftige Außenseiter. [...] Die Gleichsetzung von Behinderung mit Leid, Abhängigkeit und Unfähigkeit stigmatisiert die gesamte Gruppe der behinderten Menschen, deren individuelle Fähigkeiten ausgeblendet werden. Wer behinderte Menschen so sieht, kann sie nicht als gleichberechtigte Bürger und Bürgerinnen wahrnehmen, denn ihnen fehlt alles, was den Status des *citoyen* ausmacht: Autonomie, Würde und Selbstbestimmung. Menschen mit Behinderung können in dieser Perspektive nur als – bestenfalls bemitleidenswerte – ‚Auch-Menschen‘ erscheinen.“¹⁵

Bei Menschen mit Behinderungen wird in erster Linie die Behinderung, das Stigma, wahrgenommen. Es definiert die Sichtweise auf den behinderten Menschen und auf das Verhältnis zu ihm. Dies ist auch an der sprachlichen Bezeichnung erkennbar. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde von den „Geisteskranken“ oder „Krüppeln“ gesprochen, später von den „Behinderten“. Heute kämpfen die Betroffenen deshalb dafür, dass sie auch sprachlich in erster Linie als Menschen gesehen werden, als Menschen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen.¹⁶ Bei Menschen mit Behinderungen greift das so genannte medizinische Modell. Das heißt, im Vordergrund der Betrachtung steht die biologisch / medizinisch basierte Einschränkung. Diese Einschränkung soll durch Therapien, ggf. Operationen und (Verhaltens-)Training beseitigt oder zumindest reduziert werden. Behinderung wird als absolute Größe eingestuft, das heißt, eine Reflexion gesellschaftlicher Sichtweisen, Zuschreibungen und Vorurteile finden in diesem Modell keinen Platz.

„Nach letzterem Modell [dem medizinischen, U.G.] sind es MedizinerInnen und Angehörige anderer Heilberufe, die primär zuständig für die behinderten Menschen einer Bevölkerung sind. Ihr professioneller Zugang zu Behinderung basiert auf der Prämisse, *daß es der behinderte Mensch ist, den es zu verändern gilt*. Seine Behinderung ist zu verhüten, zu heilen oder zu verbessern, ihre Folgen sind zu lindern oder Verschlimmerungen zu verhindern.“¹⁷

Das medizinische Modell

Das so genannte medizinische Modell ist in der Gesellschaft tief verankert, nicht nur bei Fachleuten. Behinderung wird als persönlich-verschuldete Kategorie gewertet, gesellschaftliche Faktoren bzw. Wertesysteme werden ignoriert. Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft lassen diese Grundeinstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen im Kontakt mit ihnen oder im Gespräch über sie durchscheinen: Sie werden als Menschen zweiter Klasse behandelt, dass die Grundrechte auf sie nicht vollständig anwendbar sind, scheint selbstverständlich. Die Stigmatisierung und Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen sind nichts Ungewöhnliches, d.h. sie gelten als *normaler* Umgangston. Sich gegenseitig als „Spastiker“ zu bezeichnen ist unter Schülerinnen und Schülern ebenso gängig wie der Verdacht, Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen seien „sexuell übermotiviert“. Diese Zuschreibungen lassen völlig außer Acht, dass der eigene Blick offensichtlich geprägt ist durch Vorurteile und Superioritätsgefühle.

¹⁵ Degener, S. 456.

¹⁶ Vgl. u.a. Homepage von „Mensch zuerst“ – Netzwerk People First Deutschland e.V. www.people1.de

¹⁷ Degener, S. 449. Hervorhebung durch U.G.

„Abweichendes Verhalten entsteht durch eine Vielzahl von Faktoren, wobei der Festlegung derjenigen Verhaltensweisen, die ein Beobachter als abweichend beschreibt, eine entscheidende Bedeutung zukommt. Die Bezeichnung ‚gestörtes Verhalten‘ ist daher irreführend, da es immer ein Beobachter ist, der sich von einem Verhalten *gestört fühlt*, aber nie das Verhalten selbst, das *gestört ist*. Die Zuschreibung der Ursachen für diese Störung auf einen der Interaktionspartner bzw. sein Verhalten ist so gesehen nur ein Ausdruck dafür, daß die zuschreibende Person von der Normalität ihrer eigenen Handlungen und vom Wahrheitsanspruch ihrer Weltsicht überzeugt ist.“¹⁸

Gemäß der Definition der Weltgesundheitsorganisation von 1980 wird Behinderung allerdings „als kausale Abfolge beschrieben [...]: Zunächst muß eine *Gesundheitsschädigung* (impairment) vorliegen, die eine länger andauernde *Funktionseinschränkung* (disability), z.B. der Mobilität, des Denkens oder des Verhaltens, bedingt. Die eigentliche Behinderung entsteht aus einer daraus hervorgehenden *sozialen Beeinträchtigung* (handicap).“¹⁹

Die in dieser Definition zum Ausdruck kommende Sichtweise setzt multiperspektivisches Denken voraus. Nach Einschätzung von Betroffenenverbänden ist sie allerdings immer noch zu sehr dem Gedanken der medizinischen Schädigung verhaftet.²⁰ Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft müssen demnach zur Kenntnis nehmen, dass gesellschaftliche Normen Menschen, die diesen Normen scheinbar oder tatsächlich nicht entsprechen, stigmatisieren, ausgrenzen und eine Reduktion der Grundrechte für sie für normal befinden. Die Mehrheitsgesellschaft muss darüber hinaus zur Kenntnis nehmen, dass diese Normen von ihr selbst gemacht sind. Grundlagen für diese Normen sind die in der Gesellschaft aktuell herrschenden Werte. Anfang des 21. Jahrhunderts sind dies Jugendliebe, produktives Arbeiten, ein rigides Kosten-Nutzen-Denken, „jeder ist seines Glückes Schmied“ etc. Danach werden Menschen bemessen, und nicht wenige fallen heraus: alte Menschen, erwerbslose Menschen und auch behinderte Menschen. Hat die Mehrheitsgesellschaft erkannt, wie die von ihr definierten Normen Menschen ausschließen, dann könnte eine kritische Reflexion über diese Werte und über die dadurch stattfindende Exklusion stattfinden. Wer zur Kenntnis nimmt, dass bestimmte Einstellungen ein bestimmtes Ergebnis evozieren, kann das eigene Denken in Frage stellen und überprüfen. Behinderung nach der Definition der WHO als eine gesellschaftliche Beeinträchtigung zu sehen, bedeutet die Relativierung des medizinischen Modells.

5.2. Folgen für die Sozialisation von Menschen mit Behinderungen

Die oben beschriebene Sichtweise der Mehrheitsgesellschaft auf Menschen mit Behinderungen lässt sich als diskriminierend und einschränkend zusammenfassen. Die Grund- und Menschenrechte werden ihnen gegenüber nur teilweise eingehalten, wie beispielsweise der Verein zur Förderung der Integration Behinderter e.V. aus Marburg auf seiner Homepage bestätigt:

¹⁸ Lindemann/Vossler, S. 113 f. Hervorhebung im Original.

¹⁹ Ebd., S. 105. Hervorhebungen im Original.

²⁰ Vgl. Bechtold.

„Jeder Mensch hat das Recht auf ein Leben nach seinen eigenen Vorstellungen. Aufgrund der Zuschreibung einer geistigen, körperlichen oder seelischen Behinderung wird manchen Menschen dieses Grundrecht jedoch vorenthalten. Allzu oft führen derartige Zuschreibungen zu fremdbestimmten und bevormundenden Lebensverhältnissen.“²¹

Geburt und erste Lebensjahre

Jeder Mensch mit Behinderungen, der in ein nämliches soziales Gefüge hineingeboren wird, ist von Beginn an einer negativen Erwartungshaltung ausgesetzt, die seine Entwicklung nachhaltig beeinflusst. Dietmut Niedecken beschreibt in ihrem Buch *Namenlos*, wie die Diagnose *geistig behindert* das Verhalten von Eltern, die eben diese Diagnose für ihr Kind erhalten haben, verändert. Eine Verhaltensweise des Kindes, wie ein späteres Krabbeln als bei anderen Kindern, wird plötzlich in einem völlig anderen Kontext gesehen. Das als behindert diagnostizierte Kind bekommt ab diesem Moment viel weniger zugetraut und wird weniger gefordert.

„Die Mitteilung der Prognose und Diagnose“, schreibt er [Johannes Elbert, U.G.], stellt „die Schlüsselstelle für die Formation der *geistigen Behinderung* dar, (...). Sie zerstört schlagartig die wechselseitige Beziehung zwischen Mutter und Kind. Dieses Trümmerfeld wird nun Ausgangspunkt für die spezifische, von der Prognose beherrschte Sozialisation des *Geistigbehinderten*.“ In einer Leistungsgesellschaft wie der unsrigen kann es gar nicht anders sein, als daß die Aussicht, *mein Kind wird nicht voll leistungsfähig sein*, den Eltern eine Kränkung, ein Trauma bedeutet, das Hoffnungen und Wünsche grausam zerstört.“²²

Die Verunsicherung von Eltern nach einer Diagnose wird häufig durch die Umwelt verstärkt. Mögliche Verhaltensweisen, auch innerhalb des Freundeskreises, sind Ablehnung und Abkehr sowie die (un-) ausgesprochene Anklage, „das wäre doch heute nicht mehr nötig gewesen“. Letzteres bezieht sich auf heutige Möglichkeiten der Medizin und Pränataldiagnostik, wonach die Behinderung des Fötus bereits im Mutterleib diagnostiziert werden kann. In der Konsequenz steht dann häufig die eugenisch motivierte Abtreibung. Ulrich Niehoff beschreibt, unter Bezug auf Niedecken, dass gerade auch diese Tötungsphantasien der Umwelt, aber auch der Eltern selbst, die Entwicklung des Kindes begleiten.

„Charakteristisch in Bezug auf elterliche Tötungsphantasien sei, daß diese mit aller Macht abgewehrt werden müssen. Während es Eltern von Neugeborenen möglich ist, zu erzählen, daß sie ihr schreiendes Kind nach durchwachter Nacht ‚an die Wand klatschen könnten‘ in dem Wissen, daß niemand glaubt, sie würden es real tun, so ist diese Aussage den Eltern behinderter Kinder kaum möglich, weil andere ja glauben könnten, sie meinten es wirklich so.“²³

Jenseits eigener eventueller Tötungsphantasien müssen die Eltern große Stärke an den Tag legen, um ihr Kind gegen die Umwelt in Schutz zu nehmen. „Die Mutter glaubt, ihr

²¹ <http://www.fib-cv-marburg.de/steuerdatei.html> (28.12.2005).

²² Niedecken, S. 37, (Zitat von Johannes Elbert: *Geistige Behinderung – Formierungsprozesse und Akte der Gegenwehr*, in: Kaszantowicz, S. 56ff).

²³ Niehoff 1999a, S. 93.

geschädigtes Kind nicht hassen zu dürfen – um so weniger hassen zu dürfen, als sie weiß, wie sehr das Kind dem Haß der Umwelt ausgesetzt ist.“²⁴

Schule

Menschen, die mit dem Stigma *geistig behindert* aufwachsen, machen ab frühester Kindheit die Erfahrung, dass die Gesellschaft für sie Sondereinrichtungen bereitstellt. Zwar ist es mittlerweile üblich geworden, dass es auch integrative Kindergärten gibt, in denen Kinder mit Lernschwierigkeiten und Kinder ohne Lernschwierigkeiten gemeinsam aufgenommen werden. Doch bereits mit Eintritt in die Schule überwiegen für Kinder mit Lernschwierigkeiten die Barrieren.

„In Deutschland wurde das selektive dreigliedrige Schulsystem zementiert. [...] Behinderte Kinder und Jugendliche wurden zu diesem Zeitpunkt realiter nicht mitbedacht, obwohl das Gutachten der Bildungskommission des Deutschen Bundesrates vom Oktober 1973 die Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten im allgemeinen Schulwesen empfiehlt. [...] Auch aus weiteren internationalen Vereinbarungen (z.B. von UNESCO oder OECD) lässt sich erkennen, daß es keine zwei getrennten Erziehungs- und Bildungssysteme für Behinderte und Nichtbehinderte geben sollte. Bereits 1988 forderte die UNESCO als eine der wichtigsten internationalen Organisationen die Welt zu ‚Erziehung ohne Ausgrenzung‘ auf. Von weitreichender Bedeutung sind vor allem die ‚Salamanca Erklärung zu Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse‘ und der ‚Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse‘ der UNESCO 1994 [...]. Der gemeinsame Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern wird zum Ziel erklärt und als allgemeinverbindliche Aufgabe gesehen, der die internationale Gemeinschaft mit Nachdruck nachzukommen hat, um ‚diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gemeinschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen‘. Auch von der Bundesrepublik Deutschland wurde die Salamanca-Erklärung unterzeichnet.“²⁵

Nach Cloerkes wird die Zahl der behinderten Kinder im schulpflichtigen Alter auf 6% geschätzt, ca. 4,5% von ihnen gehen in eine Sonderschule.²⁶ Sonderschulen tragen nicht zur Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten in die Gesellschaft bei: Für diese Klientel ist eine Sondereinrichtung vorgesehen, normalisierten Kontakt mit Nichtbehinderten gibt es außerhalb der Familie nicht. Es liegt in der Natur der Sache, dass die Sonderschulen wenig gesellschaftliches Ansehen genießen, ebenso wie die in ihr arbeitenden Lehrerinnen und Lehrer.²⁷

„Bei einem Menschen mit einer geistigen Behinderung, der nicht die Regelschule besucht, wird in wesentlich stärkerem Maße davon ausgegangen, daß diese Ausgrenzung ihren Ursprung in einer Schädigung hat und nicht im Schulsystem. Während die Behinderung im Fall der körperlichen Einschränkung durch eine Veränderung der Umstände vermindert wird, scheint es bei geistiger Behinderung unumgänglich zu sein, die Person

²⁴ Niedecken, S. 101.

²⁵ Cloerkes, S. 198.

²⁶ Ebd., S. 28.

²⁷ Vgl. ebd., S. 303.

selbst zu verändern, indem ihr eine gesonderte Schule mit besonderem Unterricht zur Verfügung gestellt wird.“²⁸

Berufsleben

Allerspätstens mit Eintritt in das Berufsleben stößt das System der gesellschaftlichen Integration an seine Grenzen. Menschen mit Lernschwierigkeiten haben wenige Chancen, einen Arbeitsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt zu bekommen. Zwar sind Betriebe und Unternehmen gesetzlich verpflichtet, ab einer bestimmten Größe einen bestimmten Prozentsatz, zurzeit 5%, an Arbeitsplätzen für schwer behinderte Beschäftigte zu schaffen. „Erreichen sie die entsprechende Quote nicht, müssen sie jährlich eine Ausgleichsabgabe an das Integrationsamt abführen“²⁹ Die Quote wird jedoch in der Regel nicht erfüllt, weshalb die Ausgleichsabgabe gezahlt werden muss. Offensichtlich erscheint es anstrengender, einen Geldbetrag zu entrichten, als behinderte Menschen einzustellen. Dadurch werden allerdings keine Arbeitsplätze für behinderte Menschen geschaffen. Das Bundesministerium für Gesundheit ist bereits am 11. Februar 2000 zu dieser Erkenntnis gekommen:

„Unbestritten ist, dass das System von Beschäftigungspflicht und Ausgleichsabgabe in seiner derzeitigen Ausgestaltung die ihm zugedachte beschäftigungsfördernde Wirkung nicht mehr hinreichend entfaltet. Die Beschäftigungspflicht wird – was ihren Umfang anlangt – immer mehr kritisch hinterfragt. Die Ausgleichsabgabe wird in puncto Höhe – wohl auch wegen ihrer relativen Entwicklung zu anderen Betriebsaufwendungen – ihrer ‚Antriebsfunktion‘ zur Beschäftigung Schwerbehinderter nicht mehr hinreichend gerecht. Der *Handlungsauftrag an die Politik* ist damit klar beschrieben: Die Beschäftigungspflicht nach dem Schwerbehindertengesetz (SchwbG) muss in ihrer Höhe überprüft werden. Die ‚Antriebsfunktion‘ der Ausgleichsabgabe muss verstärkt und gegebenenfalls in ihrer Ausgestaltung im einzelnen neu entwickelt werden.“³⁰

Die Folge ist, dass viele Menschen mit Lernschwierigkeiten in Werkstätten für Behinderte (WfBs) arbeiten. Werkstätten stellen einen Sonderarbeitsmarkt unter desintegrativen Bedingungen dar, so Cloerkes.³¹ Dieses Faktum zieht materielle Deprivation, eine erlernte Unselbstständigkeit und in der Folge mangelnde Selbstbestimmung nach sich. Das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung definierte bereits 1998 in seinem vierten Bericht zur Lage der Behinderten und der Rehabilitation, dass die WfBs den Übergang von den Werkstätten in den ersten Arbeitsmarkt zu fördern hätten. Im Jahr 1991 gelang dies jedoch nur bei 0,3% der Beschäftigten. „Davon wiederum sind weniger als 20% Menschen mit einer geistigen Behinderung, obwohl sie mit 79,8% die überwiegende Mehrheit der Mitarbeiter in den WfBs stellen“, so Cloerkes.³² Das bedeutet, dass sie in Betrieben und Unternehmen nicht in Erscheinung treten. Damit entfällt ein wichti-

²⁸ Lindemann/Vossler, S. 107.

²⁹ http://www.integrationsaemter.de/webcom/show_article.php/_c-519/_nr-2/_lkm-775/i.html (22.12.2005).

³⁰ www.bmgs.bund.de/nr_604200/DE/Presse/Reden/Reden-2002/Rede-11-02-2000-2062,param=html (22.12.2005).

Hervorhebungen im Original.

³¹ Vgl. Cloerkes, S. 224.

³² Ebd.

ger Aspekt der Präsenz in einer Gesellschaft. Der mangelnde Zugang von Menschen mit Lernschwierigkeiten zum ersten Arbeitsmarkt ist seit mehreren Jahren in der Kritik.

„Vor allem einzelne Initiativen, Projektgruppen und Träger der beruflichen Rehabilitation konnten in den zurückliegenden Jahren neue Wege der beruflichen Rehabilitation aufzeigen. Die neuen, innovativen Konzepte, wie sie gegenwärtig als richtungsweisende Perspektiven für die berufliche Rehabilitation von behinderten Menschen diskutiert werden, erweisen sich als Wege aus einem alten und bekannten Dilemma: Auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erfahren (geistig) behinderte Menschen zu wenig Schutz und Hilfestellung und auf dem Sonderarbeitsmarkt WfB zu wenig Normalität und Existenzabsicherung. Übereinstimmend orientieren sie sich an der Normalisierungsidee, der Integrationsdiskussion und der Forderung nach Selbstbestimmung. Sie kritisieren den ‚Fürsorge-Ansatz‘ und fordern einen ‚Bürgerrechts-Ansatz‘, wie er in den erweiterten gesetzlichen Möglichkeiten (Grundgesetzweiterung und Novellierung des Schwerbehindertengesetzes) festgelegt ist. Alle Ansätze und Konzepte verstehen sich in erster Linie als stark integrationsorientierte Alternativen zur WfB. Die WfB stellen sie nicht grundsätzlich in Frage, sondern räumen ihr nach wie vor eine berechnete Existenz ein.“³³

Dennoch ist die Werkstatt (WfbM) auch heute noch in den meisten Fällen Bestandteil einer Normalbiografie von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Besonders die aktuelle Arbeitslosenquote lässt nicht hoffen, dass in absehbarer Zeit Menschen mit Behinderungen problemlos einen Arbeitsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt erhalten.

Wohnen

Auch im Bereich Wohnen sind für Menschen mit Lernschwierigkeiten Sondereinrichtungen vorgesehen. Die Förderung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, eigene Bedürfnisse zu formulieren, wird seitens der Fachleute erst langsam als Desiderat in den Blick genommen. Es ist unbestritten, dass behinderte Menschen ggf. Assistenz oder Unterstützung benötigen. Dies bedeutet aber noch nicht, dass sie deshalb in einer Großeinrichtung leben müssen, die qua Status nur bedingt in der Lage ist, die Bedürfnisse des / der Einzelnen zu erfüllen. Wie bereits oben angedeutet, kann sich der / die Einzelne in einer Großeinrichtung nicht gemäß seiner Vorlieben und Stärken entwickeln bzw. ein Leben gemäß dieser Prämissen führen. Eine freie Entscheidung über die geeignete Wohnform ist ihm / ihr kaum möglich. Zwar ist das Wohnangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten in den letzten Jahren diversifiziert worden, aber für die Betroffenen ist immer noch viel zu wenig selbstverständlich, dass sie ihre Bedürfnisse und Wünsche durchsetzen können: Die Vorstellung, alleine oder mit der Partnerin / dem Partner zu leben, muss oft gegen Widerstände durchgesetzt werden. Wer über Jahre in einer hilfebedürftigen Position gelebt hat, dem fehlen oft der Mut und auch die Fähigkeiten, wie ein Mehr an Selbstbestimmung gelernt und umgesetzt werden kann.

Sozialisationsmerkmale bei Menschen mit Lernschwierigkeiten

Der Untertitel von Goffmanns Studie über Stigmata heißt „Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität“. Besonders interessant ist in diesem Kontext der Begriff der

³³ Ebd., S. 225.

„beschädigten Identität“. Goffman geht folglich davon aus, ein Stigma hat für den Stigmatisierten eine beschädigte Identität als Konsequenz. Daraus lässt sich ableiten, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten durch das Stigma und die daraus resultierenden Anfeindungen der Gesellschaft bzw. die daraus erwachsenden Zugangsbeschränkungen eine beschädigte Identität haben. Elisabeth Engelmeyer bestätigt diese These:

„Sie [die Selbstvertretungsgruppe, U.G.] ist auch ein Ort des Schutzes gegenüber einer *teilweise als feindlich und gefährlich erfahrenen Außenwelt*. [...] Der Selbstbestimmungsgedanke steht im Kontrast zu *jahrelangen Enteignungserfahrungen*. [...] machen die Mitglieder von Selbstvertretungsgruppen zusätzlich tagtäglich die Erfahrung, dass sie aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten im Bewegungsapparat, in der sprachlichen Darstellung, *ausgegrenzt, belacht, bemitleidet und nicht ernst genommen werden*. Was das für ein Selbstwertgefühl bedeutet, kann man ahnen.“³⁴

Eine beschädigte Identität entsteht durch gesellschaftliche Diskriminierungen. Die Folge davon ist wiederum ein nur zögerlicher Zugang auf *das Zentrum der Gesellschaft*. Die Erfahrung häufiger Ablehnung durch die Gesellschaft verstärken Unsicherheit und Zurückgezogenheit. Sie führen zu einem mangelnden Selbstbewusstsein. Diese Einschränkungen der Gesellschaft für Menschen mit Lernschwierigkeiten führen dazu, dass diese ein Leben mit wenig Selbstbestimmung leben und dass ihnen der Zugang zu gesellschaftlichen Teilbereichen verwehrt bleibt. Stattdessen leben sie in einer *unsichtbaren Zone*. Sie werden nicht wahrgenommen, schon gar nicht als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft. Dass ihre Grundrechte nicht gewahrt sind, ist dann schon fast selbstverständlich.

„Um verstehbar zu machen, daß behinderte Menschen anders, aber darum nicht weniger wert sind, dürfen sie zuallererst nicht mehr ausgegrenzt werden. Die ‚unsichtbaren Schranken‘ zwischen Nichtbehinderten und Behinderten sind nicht zuletzt ein Ergebnis ihrer gewollten ‚Unsichtbarkeit‘. Wer die Grundrechte unseres Gemeinwesens wirklich ernst nimmt, wird sich deshalb für ein uneingeschränktes Zusammenleben aller Menschen in ihrer ganzen Unterschiedlichkeit und Einzigartigkeit von klein auf einsetzen müssen. Nach dem gegenwärtigen Forschungsstand ist dies der einzig sinnvolle Weg zu einer positiven Veränderung der sozialen Reaktion auf Behinderte.“³⁵

Auch Löw beschreibt, dass die gesellschaftliche Sicht auf Menschen mit Lernschwierigkeiten die persönliche Sicht des Betroffenen beeinflusst:

„[...] daß die stärkste Behinderung des Behinderten nicht die körperliche Einschränkung, sondern die Selbsteinstufung ist, die er von der Umwelt als eigene Meinung übernimmt und verinnerlicht: daß er anderen zur Last fällt, daß er volkswirtschaftlich teuer ist, daß ‚Ästhetiker‘ ihm aus dem Weg gehen müssen und so fort.“³⁶

An dieser Formulierung wird deutlich, dass die heutigen Diskriminierungsmuster denjenigen der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus erschreckend ähnlich sind: Die Hauptgründe für den Mord an Menschen mit Behinderungen waren ökonomischer Natur. Auch der ästhetische Aspekt war stets in die Argumentationen eingewoben.³⁷

³⁴ Engelmeyer, S. 270-272. Hervorhebungen durch U.G.

³⁵ Cloerkes, S. 123.

³⁶ Löw, S. 319.

³⁷ Vgl. Kap.1.

Menschen, die mit der oben beschriebenen Diskriminierung sozialisiert sind, werden es zunächst einmal von sich aus für selbstverständlich einstufen, dass ihnen ein Teil der Grundrechte verwehrt bleibt. Das heißt, der durch die Gesellschaft vorgegebene Status wird übernommen und durch die erlernte Hilflosigkeit reproduziert. Die beschädigte Identität weist den Weg für eine *behindertenspezifische* Sozialisation. Die eigenen Bedürfnisse zu erkennen und ihre Artikulation zu erlernen, sind erste Schritte auf dem Weg zu einem selbstbestimmten Leben. Selbstbestimmung ist ein Weg zur Heilung beschädigter Identität.

Interaktionistisch oder strukturfunktional? Der Versuch einer Einordnung

Der strukturfunktionale Ansatz geht auf Talcott Parsons zurück. Gemäß seiner Vorstellung sind Gesellschaften wie Körper organisiert. Es gibt unterschiedliche Gliedmaßen, die eine unterschiedliche Struktur aufweisen. Diese Gliedmaßen haben jeweils eine andere Funktion. Nach Parsons sind sowohl Struktur als auch Funktion darauf ausgerichtet, dass sie das Ganze am Leben halten sollen. Parsons Übertragung dieser Vorstellung auf die Gesellschaft ist häufig kritisiert worden, da sie die Gesellschaft als statisch und formvollendet beschreibt. Das von ihm als Theorie beschriebene Rollenhandeln basiert auf eben diesen Vorstellungen: die Gesellschaft hat konkrete Rollenerwartungen (Struktur) gegenüber dem Individuum. Es ist die Aufgabe (Funktion) des Individuums, diese Rollen zu erfüllen. Das Individuum wird dementsprechend sozialisiert – ihm wird (s)ein Platz in der Gesellschaft zugewiesen. Die struktur-funktionale Rollentheorie ist als statisch und systemstabilisierend kritisiert worden.³⁸ Kritiker dieses Modells, wie George H. Mead, Jürgen Habermas, Lothar Krappmann und Micha Brumlik favorisieren den interaktionistischen Ansatz. Hier ist der Fokus auf die Individuen gerichtet, nicht auf die Gesellschaft als Ganzes. Gemäß diesem Ansatz sieht sich auch hier das Individuum mit Rollenerwartungen konfrontiert. Es hat allerdings die Wahl zu entscheiden, inwiefern es diesen Rollenerwartungen entsprechen möchte und kann diesen Konflikt kommunikativ mit dem Gegenüber bearbeiten. Grundlagen dieses Rollenmodells sind, dass es eine Verständigungsmöglichkeit zwischen den Individuen gibt und dass es Rollenerwartungen gibt, die an den Einzelnen / die Einzelne gerichtet sind.

„Dabei wird unterstellt, daß systematische Brüche zwischen verschiedenen Verhaltenserwartungen bestehen, so daß von Fall zu Fall eine *Interpretation* von Normen, Erwartungen und Bedürfnissen erforderlich ist. In diesem Kommunikationsprozeß ist das Subjekt aktiv tätig, indem es Situationen und Anforderungen interpretiert und diese mit selbstentworfenem Handeln beantwortet.“³⁹

Der interaktionistische Ansatz steht wesentlich mehr für eine gesellschaftliche Dynamik als der struktur-funktionale Ansatz. Die Entwicklung der bundesdeutschen Gesellschaft zeigt, dass eine wie von Parsons entworfene Statik und Stabilität nicht vorhanden ist. Darüber hinaus widerspricht sein Modell der autonomen Entwicklung und Selbstverwirklichung von Menschen. Angewandt auf die Sozialisation von Menschen mit Behinderungen stellt sich aber genau an dieser Stelle die Frage, inwieweit sie in unserer Gesellschaft – allen anderen Entwicklungen zum Trotz – in ein statisches Modell hineinso-

³⁸ Vgl. Tillmann, S. 108-112.

³⁹ Ebd., S. 130. Hervorhebungen im Original.

zialisiert wurden. Ihnen wurde bislang verweigert, die Rollenerwartungen selbst zu interpretieren. Institutionell und gemäß den Rollenerwartungen sind für sie klare Modelle vorgesehen, mit fast keinem Einfluss von ihrer Seite. Erst der Paradigmenwechsel in der Behindertenpolitik führt dazu, dass die Betroffenen für sich selbst eine neue – selbstdefinierte – Rolle formulieren können. Sollte es zutreffen, dass die Gesellschaft prinzipiell mithilfe eines interaktionistisch geprägten Ansatzes erklärbar ist, die Rolle von Menschen mit Behinderungen aber auf dem struktur-funktionalen Modell basiert, so kann dies als weiterer Beleg für eine manifeste Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen gelten.

Cloerkes verweist auf eine Studie von Haber und Smith von 1971, in der sie die Rolle von Menschen mit Behinderungen in eben dieser Statik beschreiben. Deutlich wird an den Grundaussagen, dass das so definierte Rollenmodell die Anpassung als Ziel hat. Die Anpassung an einen niedrigen gesellschaftlichen Status führt zur Reproduktion desselben. Veränderungen sind nicht vorgesehen.

1. „Die Behindertenrolle ist Ausdruck einer *Anpassung* des Betroffenen *an Rollenerwartungen*, die seinem Zustand ‚behindert‘ angemessen sind. Die Rolle des Behinderten ist vordefiniert, wird durch Sozialisation vermittelt, legt seine Teilhabe am Leben der Gesellschaft fest und hat Einfluß auf sein Selbstkonzept.
2. *Die Behindertenrolle hat positive Funktionen. Sie ist funktional für den Behinderten und für den Nichtbehinderten*, weil sie Klarheit über die gegenseitigen Rollenerwartungen schafft. Sie schützt den Behinderten vor Überforderung und ‚normalisiert‘ damit sein Verhältnis zu anderen Menschen. Sie ‚legalisiert‘ die Abweichung des Behinderten im Gegensatz zu der von anderen Devianten.
3. Die Behindertenrolle unterscheidet sich von der Krankenrolle vor allem dadurch, daß beim Behinderten eine *generelle Umdefinition der Person* mit Zuweisung einer neuen Rolle und einer neuen Identität erfolgt.
4. Die Feststellung, Zuteilung und Legitimation der Behindertenrolle ‚normalisiert‘ die *Stellung des Behinderten in der Gesellschaft*. Er wird nicht zum ‚illegitimen‘ Devianten mit Bestrafung und Ausschluß, sofern er sich nicht in halsstarrer Weise dem Verlangen der Kontrollinstanzen nach Konformität widersetzt. Ein niedrigeres Lebensniveau und geringere soziale Teilhabechancen sind ein angemessener Preis für die ‚Normalisierung‘.
5. Im ‚Normalisierungsprozeß‘ (nicht zu verwechseln mit dem ‚Normalisierungsprinzip‘!) wird ‚unnormales‘ Aussehen und Verhalten als für Behinderte ‚Normal‘ umdefiniert. Dies geschieht in erster Linie in den *Kontrollinstanzen bzw. Einrichtungen für Behinderte*. Sie können Behindertenrollen gewähren oder verweigern.“⁴⁰

5.3 Neues Paradigma: die Betroffenen sprechen für sich selbst

Nach den von Fremdbestimmung und Zuschreibungen geprägten Jahren begannen die Betroffenen bereits Ende der 60er / Anfang der 70er Jahre, für sich selbst zu sprechen. Zwei eng miteinander verbundene Formen wurden zur Interessenvertretung gewählt: zum einen gibt es mittlerweile eine Fülle an Selbstvertretungsorganisationen von Men-

⁴⁰ Cloerkes, S. 133 f. Hervorhebungen im Original.

schen mit Behinderungen, zum anderen gibt es den eng mit den Selbstvertretungsorganisationen verbundenen wissenschaftlichen Ansatz der Disability Studies. Der aus den USA und Großbritannien stammende Ansatz wird auch in der Bundesrepublik rezipiert und weiterentwickelt. Basis der Disability Studies und der Selbstvertretungsorganisationen ist, dass die Betroffenen die handelnden Subjekte sind.

Selbstvertretungsorganisationen von Menschen mit Behinderungen

Selbstvertretungsorganisationen von Menschen mit Behinderungen entstanden in den letzten vier Jahrzehnten. Die ersten Zusammenschlüsse von Betroffenen wurden Anfang der siebziger Jahre gegründet, in Kooperation mit nichtbehinderten Freunden. Die Vereinigungen hießen demnach *Club Behinderter und ihrer Freunde* (CeBeef). Durch die ebenfalls Mitte der siebziger Jahre entstandene *Krüppelbewegung* wurde erstmals öffentlich thematisiert, dass es sich bei dem Thema Behinderung nicht nur um ein persönliches (medizinisches bzw. rehabilitatives) Problem des / der Einzelnen handelte, sondern (auch) um ein gesellschaftliches.⁴¹ Die Selbstbestimmt-leben-Bewegung begann Anfang der 80er Jahre mit vereinzelt Aktionen. Um die Aktivitäten zu bündeln und um Kampagnen starten zu können, wurde 1990 die Interessenvertretung *Selbstbestimmt Leben* (ISL) gegründet.⁴² Der Fokus ihrer Arbeit liegt weniger auf der persönlichen Auseinandersetzung der Protagonisten mit der eigenen Behinderung, sondern eher auf einer politischen Herangehensweise. Erste Themen der Auseinandersetzung waren die Eugenik-Diskussion⁴³ und die Arbeit in Werkstätten. Die ISL kämpft für ein Gleichstellungsgesetz für behinderte Menschen.⁴⁴ Im Rahmen der Selbstbestimmt-leben-Bewegung verorten sich viele Vereine, die für Selbstbestimmung von behinderten Menschen kämpfen. Der in Kassel ansässige Verein zur Förderung der Autonomie Behinderter e.V. (fab) entstand 1987, der Verein zur Förderung der Integration Behinderter e.V. (fib) aus Marburg gründete sich bereits 1982. Beide richten sich generell an Menschen mit Behinderungen, nicht speziell an Menschen mit Lernschwierigkeiten. Während der fib von Menschen mit Behinderungen und Menschen ohne Behinderungen gemeinsam gegründet wurde, waren die Gründungsmitglieder des fab ausschließlich Menschen mit Behinderungen. Beide Vereine haben jedoch ähnliche Ziele. So formuliert der fab als grundlegende Ziele seiner Arbeit, dass

- „behinderte Menschen als ExpertInnen in eigener Sache andere behinderte Menschen unterstützen
- behinderte Menschen durch ebenfalls behinderte BeraterInnen eine besondere Qualität der Unterstützung erleben
- behinderte Menschen die Verantwortung für ihr Leben selbst übernehmen
- behinderte Menschen Wahlmöglichkeiten für die eigene Lebensgestaltung und Alternativen zu Sondereinrichtungen bekommen

⁴¹ Vgl. Jürgens, S. 35 f.

⁴² Vgl. ebd., S. 38.

⁴³ Der Begriff „Eugenik-Diskussion“ bezieht sich u.a. auf die neuen Erkenntnisse in der Genetik, die Möglichkeiten von und ggf. Forderungen nach Pränataldiagnostik mit sich bringen, was die Betroffenen ablehnen.

⁴⁴ Vgl. Jürgens, S. 40 f.

- Der fab e.V. unterstützt behinderte Menschen darin, ihr Leben selbstbestimmt den eigenen Wünschen und Bedürfnissen entsprechend zu gestalten. Dies bedeutet auch, dass Menschen mit Behinderungen z.B. wählen können
- ob sie in einer Einrichtung oder der eigenen Wohnung leben möchten
- ob sie ihre Assistenz / Pflege über einen ambulanten Hilfsdienst oder selbstorganisiert als behinderte ArbeitgeberInnen wünschen
- ob sie in einer Partnerschaft, mit Kindern, in einer WG, mit den eigenen Eltern oder als Single leben möchten
- ob sie in einer Werkstatt für Behinderte oder auf dem freien Arbeitsmarkt arbeiten möchten
- Um diese Wahlmöglichkeiten zu erreichen, setzt sich der fab e.V., neben der persönlichen Stärkung behinderter Menschen, politisch für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung ein.⁴⁵

Die Ziele des fib e.V. werden auf der vereinseigenen Homepage folgendermaßen benannt:

„Der gemeinnützige ‚Verein zur Förderung der Integration Behinderter e.V.‘ (kurz: fib e.V.) wurde 1982 gemeinsam von Behinderten und Nichtbehinderten gegründet mit dem Ziel, der gegenwärtigen Aussonderungspolitik behinderter Menschen entgegenzutreten. Das Leben der meisten behinderten oder pflegeabhängigen Menschen ist auch heute immer noch von Isolation und Aussonderung gekennzeichnet.[...]“⁴⁶ Die konkreten Ziele sind die Forderung nach

- „uneingeschränkter gesellschaftlicher Teilhabe
- Realisierung individueller und selbstgewählter Lebensformen Entscheidungsfreiheit von Menschen mit Behinderung über die Formen der gewünschten Hilfen
- Konsequente Verwirklichung des Grundsatzes ‚ambulant vor stationär‘.“⁴⁷

Aus den formulierten Zielen wird deutlich, dass die beiden Vereine einerseits eine Verbesserung der Lebensumstände von Menschen mit Behinderungen verfolgen. Andererseits verorten sie sich selbst als Teil der politischen Bewegung: Es geht nicht nur um die Verbesserung der Lebensumstände, sondern um einen Kampf für mehr gesellschaftliche Teilhabe, für die Gültigkeit der Grundrechte.

In ihren Forderungen wird die Abkehr vom medizinischen Modell deutlich. Durch ihre politische Arbeit zur gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft betonen sie nachdrücklich, dass es die Gesellschaft ist, die sie behindert. Folglich kämpfen sie für geänderte gesellschaftliche Bedingungen und nicht beispielsweise für mehr Gelder, die in die Forschung von bestimmten Therapien investiert werden sollten. Beide Vereine sind klassische Beispiele für Selbstvertretungsorganisationen von Menschen mit Behinderungen: die Betroffenen sprechen für sich selbst, und sie stellen das medizinische Modell radikal in Frage.

⁴⁵ <http://www.fab-kassel.de/wir.html> (28.12.2005).

⁴⁶ <http://www.fib-ev-marburg.de/steuerdatei.htm> (28.12.2005).

⁴⁷ Ebd.

Selbstvertretungsorganisationen von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Auch Menschen mit Lernschwierigkeiten haben begonnen, Selbstvertretungsorganisationen aufzubauen. Das internationale Netzwerk People First ist eine Organisation von und für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Die englische Sektion nennt auf ihrer Homepage die Gründe für den Zusammenschluss und die Ziele.

„To help people with learning difficulties speak up for themselves, with help and support if needed.

To work towards doing away with labels which affect our lives in a bad way.

To make sure that all people with learning difficulties are respected for who they are and for what they say.

To make sure that people with learning difficulties

- know about their rights
- can get their rights
- have the same rights as everybody else.

To tell people and groups in Central England and in other places about the needs and concerns of people with learning difficulties.

To make sure that people with learning difficulties are involved, at all stages, in the planning and development of the services they receive.

To encourage and support the growth of People First and Speaking Up for Yourself groups.

To make sure that people with learning difficulties have the chance to take risks like everyone else.“⁴⁸

Die People-First-Bewegung begann 1974 in Salem/Oregon, USA. Dort wurde auch über den zukünftigen Namen der Organisation entschieden. „On January 8, 1974, the People First movement began in Salem, Oregon, with the purpose of organizing a convention where people with developmental disabilities could speak for themselves and share ideas, friendship and information. In the course of planning the convention, the small group of planners decided they needed a name for themselves. A number of suggestions had been made when someone said, ‚I’m tired of being called retarded – we are people first.‘ The name People First was chosen and the People First self-advocacy movement began.“⁴⁹

Viele People-First-Gruppen gründeten sich allerdings erst sehr viel später, nämlich Anfang der 90er Jahre.⁵⁰ Der deutsche Verein, *Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.* wurde 2001 gegründet. Das deutsche Netzwerk hat seinen Sitz in Kassel und benennt seine theoretisch-konzeptionellen Grundlagen auf der Homepage eingangs knapp:

„Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V. ist ein Verein von und für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

⁴⁸ <http://www.peoplefirst.org.uk/aims.html> (28.12.2005).

⁴⁹ http://www.open.org/people1/about_us_history.htm (29.12.2005).

⁵⁰ Vgl. <http://www.peoplefirstofnh.org/> (9.1.2006);
http://www.cranstonarc.org/Who/self_advocacy.htm#TCV (9.1.2006).

Wir sind Menschen, die nicht ‚geistig behindert‘ genannt werden wollen. Wir benutzen den Begriff ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘.⁵¹

Bei den auf der Startseite formulierten Forderungen wird zweierlei deutlich: zum einen handelt es sich um eine Organisation, in der die Betroffenen das Sagen haben und für ihre Rechte kämpfen. Zum anderen wehren sie sich gegen den Begriff *geistige Behinderung*. Es ist ein wichtiges Ziel von Selbstvertretungsorganisationen zu erreichen, dass die Gesellschaft weniger diskriminierende Termini für sie verwendet. Bereits Goffman beobachtete dies bei Selbstvertretungsorganisationen: „Eine charakteristische Aufgabe dieser Repräsentanten ist es, die Öffentlichkeit dahin zu beeinflussen, eine mildere soziale Bezeichnung für die in Frage kommende Kategorie zu gebrauchen.“⁵² Er verweist auf gehörlose Menschen, die in den 1960er Jahren in den USA dafür kämpften, nicht als *taub*, sondern als *Menschen mit Hörschädigung* bezeichnet zu werden. Der Kampf für eine weniger stigmatisierende Bezeichnung ist am Namen von *Mensch zuerst* bzw. dem Netzwerk *People First* insgesamt ableitbar: das Stigma, die Behinderung soll sprachlich in den Hintergrund treten. Wichtig ist die Erkenntnis für den Außenstehenden, dass es sich bei den Betroffenen vor allem um Menschen handelt. Welche weiteren Attribute ihnen zugeschrieben werden, ist sekundär.

Unter der Rubrik „Wer sind wir?“ findet sich das Grundsatzprogramm von *Mensch zuerst*. Dort wird zu Themen Stellung bezogen, die für die Vereinsmitglieder relevant sind. Zentral ist die Forderung an die Gesellschaft, Menschen mit Lernschwierigkeiten wirkliche Teilhabe zu ermöglichen. Diese Forderung wird konkretisiert und angewandt auf bestimmte gesellschaftliche Bereiche, wie Schule und Kindergarten, Arbeit und Beruf, Wohnen, Freizeit und Kultur, das Verkehrswesen, Selbstbestimmung in der Partnerschaft sowie medizinische Versorgung.⁵³ Das Programm macht deutlich, dass *Mensch zuerst e.V.*, vergleichbar den oben geschilderten Vereinen fab e.V. und fib e.V., sich als Teil einer politischen Bewegung versteht, deren Ziel es ist, Menschen mit Behinderungen als gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft anzusehen. Wie bereits in den bisherigen Ausführungen deutlich wurde, ist es für Menschen mit Lernschwierigkeiten besonders schwierig, diese Anerkennung zu erreichen.

Darüber hinaus bietet *Mensch zuerst e.V.* Schulungen für Werkstatt- und Heimbeiräte an und informiert die Mehrheitsgesellschaft durch Vorträge, Demonstrationen und andere Aktionen über die eingeschränkten Rechte von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Insbesondere Fachleute und Experten, wie z.B. Pädagoginnen und Pädagogen werden von *Mensch zuerst e.V.* geschult, damit sie dirigistische und übergriffige Einstellungen und Verhaltensweisen reflektieren.

Selbstbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Stefan Osbahr erläutert in seiner Studie, was unter dem Begriff „selbstbestimmtes Leben“ zu verstehen ist. Es handelt sich nicht um ein Leben, in dem der / die Betroffene in der Lage ist, alle seine / ihre Bedürfnisse selbst zu erfüllen, sondern die Hoheit über die das eigene Leben betreffenden Entscheidungen zu haben.

⁵¹ <http://www.peoplefirst.de/index.html> (9.1.2006).

⁵² Goffman, S. 36.

⁵³ http://www.peoplefirst.de/wer_ziele.html#wichtig (09.01.2006).

„Für Menschen mit Behinderungen bedeutet Independent Living (IL) nicht ‚unabhängiges Leben‘, sondern *selbstbestimmtes Leben*. Diese Übersetzung macht deutlich, dass es vor allem um Entscheidungsprozesse geht – und nicht um physische Selbständigkeit im Sinne des selbständigen Ausführens von Tätigkeiten.“⁵⁴

Nach Cloerkes sind besonders Familien, deren behinderte Kinder integrativ beschult wurden, daran interessiert, dass ihre Kinder nicht in einem traditionellen Angebot der Behindertenhilfe untergebracht werden. Sie schließen sich Forderungen von Selbsthilfegruppen an, die Selbstbestimmung so definieren:

- „Wahlmöglichkeiten hinsichtlich des Wohnens und der Wohnform,
- Möglichkeiten zur Entwicklung eines privaten Lebensraums und Lebensstils,
- Entscheidungen über den Tages-, Wochen- und Jahresablauf zu treffen,
- Das Recht auf Freundschaft, Liebe und Sexualität,
- Die Anerkennung ihrer Kompetenz, die benötigte Hilfe selbst zu organisieren („Persönliche Assistenz“).“⁵⁵

Cloerkes verweist auf persönliche Assistenz, die für die Betroffenen gegebenenfalls nötig ist, um ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Dem muss das Recht auf Unterstützung angefügt werden. Susanne Göbel und Martina Puschke, Unterstützerinnen bei *Mensch zuerst*, benennen in ihrer Information den Unterschied der beiden Konzepte:

„Unterstützung geht über die Aufgaben von persönlicher Assistenz hinaus. Menschen, die persönliche Assistenz in Anspruch nehmen, verfügen über eine Anleitungskompetenz. Das heißt, sie bestimmen, wie die *konkrete* Hilfeleistung, die sie brauchen, aussehen muss. [...] In Abgrenzung dazu beschreiben Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht unbedingt bis ins Detail, welche konkrete Hilfeleistung sie gerade brauchen, sondern benennen sehr oft die Dinge, die sie nicht oder nicht so gut können. Daran erkennt die Unterstützungsperson den Hilfebedarf.“⁵⁶

Durch Unterstützung sind Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Lage, ihre eigenen Wünsche zu formulieren. Dies ist gegebenenfalls kein Prozess, der von heute auf morgen gelingt. Denn es muss zur Kenntnis genommen werden, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten es in den seltensten Fällen gelernt haben, ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche zu artikulieren. Häufig sind diese Bedürfnisse sogar verdeckt und abtrainiert, weil sie über Jahre hinweg nicht ernst genommen wurden. „Die von außen an sie herangetragene Behindertenrolle hat bei Betroffenen unter Umständen tiefgreifende Spuren hinterlassen, denn wem nie etwas zugetraut wird, der verliert leicht das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten.“⁵⁷ Den Prozess der Bemächtigung der eigenen Bedürfnisse, von Selbstbestimmung und des eigenen Lebens nennt man *Empowerment*. Die Ziele, die Richtung und die Geschwindigkeit dieses Prozesses kann der bzw. die Betroffene nur selbst festlegen.⁵⁸

„Der Empowerment-Gedanke nimmt Bezug auf die Selbstbestimmung als wesenhaftes Merkmal menschlicher Entwicklung in sozialen Interaktionszusammenhängen. Insofern

⁵⁴ Osbahr, S. 122. Hervorhebungen im Original.

⁵⁵ Cloerkes, S. 227.

⁵⁶ Göbel/Puschke. Hervorhebung im Original.

⁵⁷ Osbahr, S. 124; vgl. außerdem Hähner, S. 130.

⁵⁸ Vgl. Hähner, S. 130.

baut er auf der daraus resultierenden menschlichen Motivation auf, das eigene Leben auch in Krisensituationen eigenverantwortlich und selbstbestimmt zu gestalten. Er basiert auf dem Vertrauen in individuelle Ressourcen bzw. Fähigkeiten der Betroffenen und knüpft an deren individuellen Stärken an. Mit ihm ist die Perspektive verbunden, dass sich die Betroffenen unter bestimmten Umständen und in Selbsthilfeprozessen weiter entfalten können. Voraussetzung ist jedoch dafür, entsprechende Bedingungen in der sozialen Umwelt herzustellen, die Entwicklungsprozesse individueller Fähigkeiten in sozialen Strukturen erlauben. Empowerment ist dabei als Prozess zu verstehen, in dem Betroffene als ‚Experten in eigener Sache‘ ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen und vertreten, ihre eigenen Fähigkeiten erkennen und Potenziale entwickeln, ihre eigenen Fähigkeiten und soziale Ressourcen nutzen.“⁵⁹

Niehoff verweist darauf, dass der Empowerment-Ansatz sich dem sozialen Modell verbunden fühlt:

„Der Empowerment-Ansatz geht davon aus, dass Hilfebedürftigkeit von Menschen zumindest anteilig auch Ergebnis eines ungünstig verlaufenden Lernprozesses sein kann, der prinzipiell auch umkehrbar ist.“⁶⁰

Durch Empowerment werden Menschen mit Lernschwierigkeiten (schrittweise) in die Lage versetzt, ein Leben nach ihren Vorstellungen leben zu können. Für einige Bereiche werden sie dabei Unterstützung benötigen, sei es bei der Organisation des Alltags, beim Ausfüllen von Formularen oder beim Lesen von Texten. Unterstützung zu benötigen ist aber kein hinreichender Grund dafür, dass Menschen in Situationen leben, in denen ihre Individualität nicht geachtet ist.

Der Begriff der Selbstbestimmung ist eng gekoppelt mit der Vorstellung, dass die Betroffenen *Experten / Expertinnen in eigener Sache* sind. *Experte oder Expertin in eigener Sache* zu sein beinhaltet, abzulehnen, andere für sich sprechen zu lassen, auch bzw. vor allem so genannte Fachleute, wie Heil- und Sonderpädagogen und -pädagoginnen, sowie Sozialarbeiter und -arbeiterinnen. Stattdessen wird postuliert, der / die Betroffene könne selbst am besten entscheiden, was für ihn bzw. sie gut ist.⁶¹ Osbahr postuliert eine Verbindung von Selbstbestimmung, Empowerment bzw. dem *Expertentum in eigener Sache* mit dem Bewusstsein, einer diskriminierten Randgruppe anzugehören.

„Die Forderung nach Selbstbestimmung, so sehr sie im sprachlichen Kleid vermeintlicher Selbstverständlichkeit daherkommt, enthält für behinderte Menschen im Kern die Vision einer grundlegend veränderten Lebensgestaltung. Sie mündet darin, dass sich diese Menschen als *AkteurInnen ihres Lebens, ExpertInnen in eigener Sache* und als diskriminierte Randgruppe sehen.“⁶²

Dem schließe ich mich an, denn eine politische Interessenvertretung muss die Grundlage haben, die eigene Situation kritisch zu reflektieren, sonst gäbe es keine Interessen, die vertreten werden können. Im Fall der Selbstbestimmt-leben-Bewegung gehört zur

⁵⁹ Kniel/Windisch, S. 41.

⁶⁰ Niehoff 1999b, S. 56.

⁶¹ Unter dem Titel „Ich weiß doch selbst, was ich will“ veranstaltete die Bundesvereinigung Lebenshilfe bereits 1994 in Duisburg einen Kongress. Vgl.

<http://www.lebenshilfe.de/content/stories/index.cfm/key.455/secid.10/secid2.67> (9.1.2006).

⁶² Osbahr, S. 122, Hervorhebungen im Original.

Selbstreflektion, sich der Einschränkungen bewusst zu sein. *Expertentum in eigener Sache* muss also, wenn politische Äußerungen dazu zählen, kritisch reflektieren. Osbahr ist an dem Punkt zu widersprechen: nicht immer wird das Expertentum mit dem Bewusstsein, einer marginalisierten Gruppe anzugehören, in Verbindung gebracht. Ein selbstbestimmtes Leben schließt logischerweise auch das Recht ein, sich über gesellschaftspolitische Zusammenhänge keine Gedanken machen zu wollen. Vergleichbar ist dies mit der Frauenbewegung, die als politische Bewegung begann. Viele moderne Frauen heutzutage sehen sich als selbstbestimmt, und sind es auch in vielen Bereichen, aber sie sehen sich nicht als diskriminiert. Diese Haltung führt konsequenterweise *nicht* zu einer politischen Bewegung.

Selbstdefinition von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Menschen mit Lernschwierigkeiten machen in ihrem Leben überwiegend die Erfahrung, dass ihre Wirklichkeit für sie definiert wird. Durch die Mehrheitsgesellschaft wird ihr Leben, werden sie selbst, als defizitär eingeordnet. Da sie den gängigen Vorstellungen von *normal* nicht entsprechen, gibt es für sie Sondereinrichtungen und Versuche, sie so weit als möglich an die geltenden Normen anzupassen, z.B. durch Operationen, Therapien etc. Um das so suggerierte und u.U. erlebte eigene defizitäre Dasein anders zu reflektieren, bedarf es eines Bewusstseinsprozesses und der Unterstützung durch Gleichgesinnte. Selbstbestimmung und Selbstdefinition stehen in einem dialektischen Verhältnis zueinander. Wer mehr Raum für Selbstbestimmung hat, der wird sich anders definieren als derjenige, der wenige Chancen für Selbstbestimmung hat. Wer sich selbst selbstbestimmt definiert, der wird mehr Freiheit für sich selbst erreichen, als derjenige, der durch ein geringes Selbstbewusstsein sein Scheitern antizipiert.

Am Beginn dieses Prozesses steht bei der Selbstbestimmt-leben-Bewegung die Einschätzung, dass Behinderung „vor allem ein soziales und politisches Phänomen [ist] und [...] damit der gesellschaftlichen Veränderung zugänglich.“⁶³ Die Selbstdefinition von Menschen mit Lernschwierigkeiten besteht damit aus zwei Komponenten: der Erkenntnis, dass die Gesellschaft Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen an vollständiger Teilhabe hindert und aus der eigenen Biografie, den Visionen und Wünschen, die jeder Mensch hat. Eine Kernaussage der Selbstbestimmt-leben-Bewegung heißt deshalb auch: behindert ist man nicht, behindert wird man. Diese Formel geht davon aus, dass sich die Betroffenen selbst nicht als defizitär begreifen und sie die gesellschaftlichen Vorstellungen von Normalität abgelegt haben. Diese Aussage intendiert außerdem, die Mehrheitsgesellschaft dafür zu sensibilisieren, durch welche gesellschaftlichen Strukturen faktisch ein Ausschluss, eine Behinderung stattfindet.

„Kein öffentliches Gebäude auf dieser Welt trägt ein Schild ‚Zutritt für Behinderte verboten‘ – die faktische Unzugänglichkeit ist dennoch in den meisten Fällen gegeben. Auch wird es kaum Gesetze auf dieser Welt geben, die Gehörlosen oder Blinden die Teilnahme an öffentlichen Veranstaltungen untersagen. Der faktische Ausschluß erfolgt über die unterschiedlichen Teilnahmebedingungen.“⁶⁴

⁶³ Ebd., S. 125.

⁶⁴ Degener, S. 459.

Dass Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst für sich sprechen und sich und ihr Leben selbst definieren, erscheint vielen Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft unwahrscheinlich. Besonders die Selbstdefinition verlangt von allen Mitgliedern der Gesellschaft, sich mit deren Normen auseinanderzusetzen und sie kritisch zu reflektieren. Die Disability Studies sind eine neue wissenschaftliche Disziplin, in der die Betroffenen selbst definieren, was für sie Leben mit einer Behinderung bedeutet. Die Disability Studies sind aus der Independent-Living-Bewegung heraus entstanden und stehen mit ihr in einem engen Verhältnis.

5.4 Was sind Disability Studies?

Die Disability Studies sind eine wissenschaftliche Disziplin und wurden Anfang der 80er Jahre an Universitäten in den USA und Großbritannien gegründet. In Deutschland wurden sie ungefähr 20 Jahre später eingeführt.⁶⁵ Die Protagonistinnen und Protagonisten stellen das medizinische Modell radikal in Frage und postulieren stattdessen das soziale Modell.

„Im Gegensatz zum ‚medizinischen Modell‘, das Behinderung an körperlichen oder geistigen Defiziten festmacht, geht das soziale Modell davon aus, daß Menschen weniger von ihrem Körper als von der Gesellschaft ‚behindert‘ werden. Konsequenterweise liegt das Problem nicht mehr beim Individuum, sondern in der Gesellschaft.“⁶⁶

Die Disability Studies fordern und ermöglichen eine neue Sichtweise auf die Sozialisation von Menschen mit Behinderungen. Damit ist es möglich, starre Normen und Verhaltenserwartungen aufzubrechen. Die Disability Studies berufen sich auf den sozialen Konstruktivismus. Normalität und Behinderung sind demnach gesellschaftlich konstruiert. Es handelt sich nicht um objektive Kategorien. Vielmehr ist eine Behinderung gemäß dieser Sichtweise eine Konstruktion anhand gesellschaftlicher Normen und Zuschreibungen. Das soziale Modell rückt die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Verhaltensweisen in das Zentrum der Betrachtung und damit der Kritik. Dadurch handelt es sich nicht mehr um ein persönliches Problem der Menschen mit einer Beeinträchtigung, sondern um eine Unfähigkeit der Gesellschaft, auf Zuschreibungen zu verzichten und ganzheitlich zu denken und zu handeln.

„Es wird infrage gestellt, dass es einen kausalen Zusammenhang zwischen dem Vorliegen einer Beeinträchtigung und dem Behindert-Werden gibt. Vielmehr geht das soziale Modell davon aus, dass sich die Erfahrung von Behinderung für verschiedene Menschen, auch wenn sie ganz ähnliche medizinische Ausgangslagen haben, sehr unterschiedlich darstellt. Auch die jeweilige Kultur und historische Epoche haben aus Sicht der Vertreter/innen des sozialen Modells Einfluss auf die Lebenssituation von behinderten Menschen.“⁶⁷

In den Disability Studies wird Behinderung als Konstruktion erforscht. Dies bezieht sich auf verschiedene Disziplinen, wie Jura, Literaturwissenschaft, Soziologie und Geschichte. In ihnen wird erforscht, wie Behinderung gemäß der Disziplin konstruiert wird. The-

⁶⁵ Vgl. Hermes.

⁶⁶ Shakespeare, S. 430.

⁶⁷ Hermes.

resia Degener hat dies anschaulich in ihrem Beitrag *Behinderung als rechtliche Konstruktion* dargelegt: Wer wird nach geltendem Gesetz als behindert definiert? Welche rechtlich begründeten Sonderbehandlungen gibt es für Menschen mit Behinderungen? Daraus folgt: wer gilt als behindert und wer noch nicht?⁶⁸ Auch Gisela Hermes hebt in der oben zitierten Textpassage hervor, dass entsprechend der jeweiligen Kultur und geschichtlichen Epoche die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen differiert und wie jeder Mensch seine Umwelt und seine Möglichkeiten im Leben anders wahrnimmt. Daran lässt sich anschließen, dass jede Gesellschaft, jede Kultur ihre eigene Definition von normal und nicht-normal hat. Welcher Mensch noch als normal gilt und wer schon als nicht-normal, ist von Kultur zu Kultur und von Epoche zu Epoche verschieden. Um deutlich zu machen, was unter Konstruktivismus verstanden wird und wie die radikale Behindertenbewegung ihn im Rahmen ihrer politischen und wissenschaftlichen Arbeit nutzt, folgen zunächst Erläuterungen über den sozialen Konstruktivismus.

Der soziale Konstruktivismus

Konstruktivismus bezeichnet eine multiperspektivische Sichtweise auf die Welt und die darin stattfindenden Prozesse ohne Anspruch auf eine letzte Wahrheit. Konstruktivistisches Denken wurde erstmals für die physikalische Chemie und die Thermodynamik konstatiert. Die Chilenen Maturana und Varela gelten als die Begründer dieses Ansatzes. Der Konstruktivismus geht davon aus, dass nicht der Zustand als solcher im Zentrum der Betrachtung steht, sondern die Betrachtung selbst. Von Glasersfeld, einer der Begründer des sozialen Konstruktivismus, bekräftigt dies durch die Einschätzung, dass es keine objektive Wahrheit gibt, jedenfalls keine, die ein Mensch als solche wahrnehmen könnte. „Dieses Problem besteht kurz gesagt darin, dass menschliches Wissen notgedrungen in der Luft hängt, weil niemand in der Lage ist, es mit einer vom Menschen unabhängigen Realität zu vergleichen, um zu sehen ob es richtig oder falsch ist. Wir gewinnen unser Wissen aus der Erfahrung und können es in der Erfahrung ausprobieren und prüfen, aber in der Welt, von der wir annehmen, dass sie unseren Erfahrungen zugrunde liegt, können wir seine Gültigkeit nicht feststellen. Hätten wir stichhaltige Indizien, dass Erfahrung die reale Welt objektiv spiegelt, könnte man wohl auf einen Nachweis verzichten. Doch vieles weist darauf hin, dass unsere Art und Weise des Wahrnehmens und Begreifens bestimmt, was wir erfahren.“⁶⁹

Kurz zusammengefasst geht der Konstruktivismus davon aus, dass unsere Wahrnehmung, unser Erkennen, unsere Beobachtung immer geprägt ist durch eigene Vorerfahrungen und Prägungen, seien sie individueller oder gesellschaftlicher Natur, und durch eigene Präferenzen und Vorurteile.

„Erkennen liefert also nicht beobachter- und zeitunabhängig gültige Erkenntnisse. Erkennen ist vielmehr *abhängig von der Beobachterin*, ist eine *aktive* Tätigkeit und bedeutet, dass das denkende Subjekt gemachte Erfahrungen in der Welt seines Erlebens ordnet.“⁷⁰

⁶⁸ Vgl. Degener.

⁶⁹ Von Glasersfeld, S. 21.

⁷⁰ Osbahr, S. 27, Hervorhebungen im Original.

Hebenstreit pointiert das vorher Beschriebene, indem er in Frage stellt, ob es *die Wirklichkeit* tatsächlich gibt. Für ihn handelt es sich dabei um eine Form der Illusion:

„Fassen wir also vorläufig zusammen: Es gibt nicht die Wirklichkeit, sondern Bilder der Wirklichkeit, über die kommunikativ hergestellte Einigkeit oder Uneinigkeit herrscht. Das, was wir an ‚Wirklichkeit‘ in unserem Kopf haben, ist nicht ein Abbild dessen, was es da draußen, außerhalb unseres Kopfes wirklich gibt, sondern es sind Konstruktionen, mithin etwas Gemachtes.“⁷¹

Ich gehe im Rahmen meiner Themenstellung nicht der Frage nach, ob die Aussagen des Konstruktivismus philosophisch unbedingt stichhaltig sind. Ich nutze sie lediglich als Verständnishilfen für die soziale Konstruktion der Wirklichkeit.⁷² Die Grundannahmen des Konstruktivismus führen in meiner Fragestellung zu der Konklusion, bei Behinderung handele es sich augenscheinlich auch um eine Konstruktion und Behinderungen sind offenbar nicht das, als was sie der Mehrheitsgesellschaft erscheinen.

Konstruktivismus und Behinderung / Blick auf die Gesellschaft

Wenn in Bezug auf Behinderungen konstruktivistisches Denken angewandt wird, dann bedeutet dies, dass unsere Annahme, jemand sei behindert mehr über uns selbst und unsere Vorerfahrungen und Prägungen verrät, als über die *tatsächliche* Beeinträchtigung des Gegenübers.

„Wenn wir einer Unterscheidung die Bezeichnung ‚Behinderung‘ verleihen, so schließen wir damit etwas ein, indem wir anderes ausschließen. Wir ziehen in unserer Vorstellung eine Grenze und sagen: Diese Menschen hier auf der einen Seite *sind behindert*, die Menschen auf der andern Seite *sind nicht* behindert. Haben wir damit etwas darüber ausgesagt, *wie* diese von uns bezeichneten Menschen wirklich *sind*? Konstruktivismus und Systemtheorie machen uns [...] auf die Beobachtungsabhängigkeit jeder unserer Aussagen aufmerksam: Obige Beschreibung ‚diese Menschen hier sind behindert‘ stellt *nicht* fest, wie diese Menschen wirklich sind, sondern sie verweist auf *uns* als BeobachterInnen und auf unsere Art, Unterscheidungen zu treffen und zu bezeichnen.“⁷³

Das heißt, im Zentrum der Analyse stehen die Beobachtung selbst und der Beobachter. Was wir beobachten, fällt also auf uns selbst zurück. Was wir überhaupt beobachten bzw. erkennen können, ist abhängig von den gesellschaftlichen Normen, die wir im Laufe unseres Lebens internalisiert haben. Osbahr entwickelt in seiner Studie *Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Beitrag zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sonderpädagogik* anschaulich, wie gesellschaftliche Normen zu einer Konstruktion von Behinderung führen. Grundlegend dafür ist die Vorstellung von normal bzw. nicht-normal: Die von der Mehrheitsgesellschaft definierte Grenze zwischen normal und nicht-normal entscheidet darüber, welcher Mensch als deviant bezeichnet wird. Diesem Menschen widerfährt in der Folge ein Verhalten, das als angepasst an seine Devianz interpretiert wird. Ebenso deutlich wird die Thematik, dass die Beobachtenden die gesellschaftlichen Normen weitergeben und definieren, in

⁷¹ Hebenstreit, S. 5.

⁷² Vgl. Berger/Luckmann.

⁷³ Osbahr, S. 84, Hervorhebungen im Original.

der Studie *Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. Konstruktivistisches Denken für die pädagogische Praxis* von Lindemann und Vossler.

„Geht man jedoch davon aus, daß sich eine unterstellte Funktionseinschränkung darauf bezieht, welche Erwartungen man als Beobachter an das Funktionieren eines Menschen hat und daß eine soziale Benachteiligung maßgeblich dadurch bestimmt wird, was im sozialen Miteinander als abweichend beschrieben wird, zeigt sich, daß es zunächst die Sichtweise dieses Beobachters ist, die behindert und nichtbehindert unterscheidet.“⁷⁴

Wie bereits zu Beginn des Kapitels ausgeführt, prägen die gesellschaftlichen Normen unseren Umgang mit Minderheiten. Durch den sozialen Konstruktivismus lässt sich deutlich zeigen, wie die Konstruktionen der Mehrheitsgesellschaft dazu führen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten sich am Rand der Gesellschaft befinden. Hebenstreit formuliert den Nutzen so gearteter Konstruktionen für die Mehrheitsgesellschaft deutlich:

„Dieses Beziehungsurteil wird aus einem ganz bestimmten Interesse heraus formuliert (um eine Außenseitergruppe zu schaffen, die die eigene Normalität bestätigt, aus therapeutisch-heilpädagogischen Gründen, um eine Fallgruppe für professionelles Handeln zu definieren) [...]“⁷⁵

Hervorheben möchte ich an dieser Stelle, dass die gesellschaftlichen Normen und Definitionen von Normalität in der Mitte der Mehrheitsgesellschaft entstehen. Das heißt, die Betrachtung findet im Kontext gesellschaftlicher Normen statt und reproduziert diese gleichermaßen durch die Prägung und damit einhergehende potentiell mangelnde Offenheit des Betrachters. Gibt er diese Beobachtung weiter, so wird die gesellschaftlich normierte Sichtweise unkritisch reproduziert. Menschen werden an den Regeln der Normalität gemessen. Wer als deviant gilt, wird als nicht-normal eingestuft. Diese Einstufung hat sowohl für die Mehrheitsgesellschaft als auch für die betroffene Minderheit großen Einfluss auf deren Konstruktionen. Die Mehrheitsgesellschaft fühlt sich durch die Abwertung einer Randgruppe aufgewertet und entwickelt spezifische Angebote, um diese deviante Gruppe in einer marginalisierten Form in die Gesellschaft zu integrieren. Die Individuen mit Behinderungen übernehmen oftmals, zumindest teilweise, diese Konstruktionen. Die Konstruktionen, sowohl des Individuums mit Behinderung als auch vor allem der Gesellschaft führen dazu, dass der Status quo erhalten bleibt.

Konstruktivismus und Behinderung – Mikrosoziologische Ebene

Wie stellt sich den Betroffenen ihre gesellschaftliche Stellung aus konstruktivistischer Perspektive dar? Die eingangs beschriebene Auswirkung einer Stigmatisierung hat auch in konstruktivistischer Perspektive Bestand. Wer durch Zuschreibungen als deviant und defizitär beschrieben wird, wird diese Konstruktionen – sofern sich ihm keine Alternativen bieten – zumindest in Teilen übernehmen. Da die Gesellschaft mit Zuschreibungen, sprich Konstruktionen, bezüglich Menschen mit Behinderungen agiert, kommt das Individuum vermutlich nicht umhin, sich auch mit diesen Konstruktionen zu beschäftigen. Und dies ab dem Auftreten der Abweichung. Wie oben deutlich wurde, ist es kaum möglich, sich einer derartigen Prägung durch die Gesellschaft zu entziehen. Sowohl Niede-

⁷⁴ Lindemann/Vossler, S. 113.

⁷⁵ Hebenstreit, S. 5.

cken als auch Osbahr haben beschrieben, dass die Konstruktion *geistig-behinderter Säugling* den Lebensweg eines Menschen entscheidend vorprägt, nämlich in Richtung *geistig-behinderter Erwachsener*.

„Menschen mit geistiger Behinderung kommen nicht behindert zur Welt. Möglich, dass eine organische Schädigung mit funktionalen Folgen zu den Ausgangsbedingungen solcher Menschen gehört. Dies macht jedoch noch nicht ihre geistige Behinderung aus. Eine solche wird erst Wirklichkeit, wenn die betreffenden Menschen in Prozessen des individuellen Aufbaus von Handlungsschemata und der sozialen Koppelung erfahren, dass sie von Andern als ‚anders‘ wahrgenommen und bezeichnet werden, und dass die rekursive Verhaltenskoordination mit ihrer sozialen Umwelt nicht befriedigend gelingt.“⁷⁶.

Das bedeutet, dass die Gesellschaft einem Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung durch Zuschreibungen einen gleichberechtigten Zugang zu allen Bereichen der Gesellschaft verwehrt. Das daraus entstehende Gefühl der Minderwertigkeit und Andersartigkeit beeinflusst wiederum die Konstruktionen des betroffenen Individuums.

Niedecken formuliert den Einfluss der Gesellschaft ebenso deutlich:

„Vielmehr erscheint sie aus dieser Perspektive als Produkt eines spezifischen Sozialisationsvorgangs zwischen einem Kind mit spezifisch beeinträchtigten körperlichen Voraussetzungen und einer dazu in spezifisch pathogener Weise sich verhaltenden Umwelt. [...] Die Institution ‚Geistigbehindertsein‘ organisiert sich in drei Stufen. Geistig behindert kann niemand geboren werden, auch wenn so gerne schon vom ‚geistigbehinderten‘ Säugling gesprochen wird, denn von einer geistigen Differenzierung kann beim Neugeborenen ja noch nicht die Rede sein. Wie jede geistige Entwicklung, so konstituiert sich auch die geistig behinderte erst in der Auseinandersetzung zwischen dem Säugling in seinen spezifischen Möglichkeiten und Begrenzungen und seiner Mutter [...], und in diese Auseinandersetzung geht formbildend ein auch die Haltung der die Mutter und das Kinde umgebenden, sie haltenden oder alleinlassenden Umwelt.“⁷⁷

Erwachsene Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen haben die Konstruktionen der Gesellschaft in der Regel internalisiert. Dies äußert sich unter anderem darin, dass ihr Leben im Umgang mit anderen oftmals durch Hilfsbedürftigkeit geprägt ist. Die phasenweise notwendige Unterstützung bzw. Assistenz verselbständigt sich häufig für das betroffene Individuum im Laufe seines Lebens. Das Hilfeangebot wird nicht mehr erbeten, sondern es ist selbstverständlich da. Dadurch gibt es keine Weiterentwicklung, sondern eine gewisse Form der Bequemlichkeit. Wer allerdings nicht gefordert wird, der wird wenig lernen und sich irgendwann selbst nichts mehr zutrauen. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Einschätzungen sinkt. In der Folge ist die Hilfebedürftigkeit größer. Georg Feuser beschreibt die Konsequenzen: Der Betroffene wird gar nicht mehr gefragt, was er benötigt. Stattdessen wird Hilfsbereitschaft suggeriert, in der Realität aber findet Fremdbestimmung und Dominanz statt.

„Und dadurch haben diese Menschen Probleme – mit uns! Dies nicht, weil sie länger Zeit brauchen, um etwas Neues zu erlernen, mehr Mühe haben, sich auszudrücken oder mehr Anstrengung investieren müssen, eine Arbeit zu erledigen, sondern weil wir sie

⁷⁶ Osbahr, S. 112.

⁷⁷ Niedecken, S. 28f.

drängeln, überkorrigieren, sie nicht als gleichberechtigte und gleichwertige Partner akzeptieren, sondern sie zwingen, so sein zu müssen, wie wir meinen, dass sie sind.“⁷⁸

Lindemann und Vossler bestätigen die Aussage Feusers.

„Die Art und Weise, wie man einen Menschen sieht und daraufhin mit ihm umgeht, hat auch Auswirkungen darauf, wie er sich selbst sieht. Es liegt nahe, daß er das Menschenbild, das er erlebt, auch auf sich selbst anwendet und sich im schlimmsten Fall für dumm, unnütz oder lästig hält. Diese Zuschreibung wird er dann nur schwer, vielleicht auch gar nicht überwinden können, weil er von der Tatsächlichkeit seiner Behinderung oder der Gestörtheit seiner Psyche überzeugt ist und sie infolgedessen auch erlebt.“⁷⁹

Alle drei Autoren heben den Mechanismus der selffulfilling prophecy hervor: Die Konstruktionen der Mehrheitsgesellschaft bezüglich der Rolle von Menschen mit Lernschwierigkeiten führen zu inhaltlich ähnlich oder gleich geprägten Konstruktionen bei den Betroffenen selbst. Dies wiederum wertet die Gesellschaft als Bestätigung ihrer Konstruktionen. D.h. Menschen mit Lernschwierigkeiten wird ein bestimmter Platz in der Gesellschaft zugewiesen, dessen Berechtigung durch das scheinbar Faktische täglich von neuem bewiesen wird.

Dem Konstruktivismus ist allerdings die Möglichkeit immanent, dieses Gebilde von Konstruktionen aufzubrechen und damit zentrale gesellschaftliche Annahmen in Frage zu stellen. Wenn gesellschaftlicher Status einzelner sozialer Gruppen eine Konstruktion ist, dann ist es ebenso möglich, diese Konstruktionen und damit einhergehend den sozialen Status zu ändern. Genau dies sind ein Ziel und eine Methode der Disability Studies.

Der Konstruktivismus wird häufig als unpolitisch gescholten. Das oben Beschriebene macht deutlich, dass im Gegenteil hier der Konstruktivismus eine Plattform zur politischen Analyse und Infragestellung gesellschaftlicher Werte bietet.

Menschen mit Lernschwierigkeiten als Personen mit eigener Konstruktion und Wirklichkeit

Nicht nur das Individuum umgebende Umwelt konstruiert ihre eigenen Wahrheiten. Auch das Individuum selbst konstruiert seine eigene Wirklichkeit. Das heißt, auch ein Mensch mit einer kognitiven Beeinträchtigung konstruiert seinen Fähigkeiten gemäß seine eigene Wirklichkeit.

„Die funktionale Struktur, die der Konstruktion von Lebenswelt zugrunde liegt, ist aufgrund des kompensatorischen Potentials des Nervensystems mit hoher Wahrscheinlichkeit beim Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ nicht beeinträchtigt. Er konstruiert seine Lebenswelt nach den selben Prinzipien und im Hinblick auf die gleichen Kriterien. Seine Lebenswelt ist daher, so unterschiedlich sie auch zu der anderer Menschen erscheinen mag, Ausdruck seiner individuellen Viabilität.“⁸⁰

Das bedeutet, „[d]er Mensch mit ‚geistiger Behinderung‘ ist in der Beziehung zu seiner materialen und sozialen Umwelt ein wirklichkeitsschaffendes interaktiv agierendes Individuum. Er ist Gestalter seiner subjektiven Lebenswelt.“⁸¹

⁷⁸ Feuser, S. 4.

⁷⁹ Lindemann/Vossler, S. 122.

⁸⁰ Wagner, S. 168.

⁸¹ Ebd., S. 170.

Für das Anerkennen, dass die Wirklichkeit von jedem Menschen anders konstruiert wird, auch von einem Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, ist die von Wagner beschriebene Erkenntnis fundamental. Nur diese Grundeinstellung kann dazu führen, jedes Individuum als gleichberechtigt wahrzunehmen. Das *Expertentum in eigener Sache* begründet sich auf dieser Einschätzung: Der Mensch mit Beeinträchtigungen hat seine spezifische Sichtweise der Welt, die niemand besser beurteilen kann als er selbst. Das gilt im Übrigen für alle Menschen. Besonders unmöglich ist ein Sich-Einfühlen des Betrachters, wenn es sich um diskriminierte Randgruppen handelt und er selbst dieser Randgruppe nicht angehört.

Zentrale Erkenntnis, die daraus folgt, ist, dass Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen ebenso Subjekte sind, wie Menschen ohne Beeinträchtigungen auch. Dies ist bislang nicht selbstverständlich, wie Lindemann und Vossler ausführen:

„Während demnach das eigene Handeln und Erleben auf eine adäquate Erkenntnis der Welt und auf logische und nachvollziehbare Entscheidungen zurückgeführt wird, wird dies bei Personen, die man als behindert betrachtet, in der Regel nicht getan. Ihr Verhalten wird eher als Ausdruck einer gestörten Entwicklung gesehen und nicht als sinnvolles Handeln, das auf Ordnungsprozesse zurückgeht, die bei jedem Menschen nach den gleichen Prinzipien vonstatten gehen. Man kann durchaus davon sprechen, daß im Behinderbegriff von einem geteilten Menschenbild ausgegangen wird. Während man sich selbst als eigenständig handelndes Subjekt begreift, erscheint das pädagogische Gegenüber als jemand, der sich lediglich aufgrund seiner Störungen oder Mängel verhält und dessen Defizite ausgeglichen werden müssen.“⁸²

Zentral an obigem Zitat ist *das Subjekt*. Bislang gelten Menschen mit Behinderungen oftmals als Objekte, als Objekte von Hilfeleistungen oder von medizinischen Diagnosen. Der Schritt vom Objekt zum Subjekt ist elementar für die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an der Gesellschaft. In der Folge wird mit ihnen gesprochen und nicht über sie. Sie formulieren ihre Bedürfnisse und Ziele selbst. Sie sind Subjekt der Forschung und bestimmen in diesem Prozess die Forschungsdesiderata. Forderungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten heutzutage betonen deshalb ihren Subjektcharakter. Anne Waldschmidt fasst diesen Prozess zusammen:

„Anders dagegen verhält es sich mit geistig behinderten Menschen, deren Verstandeskkräfte als dauerhaft schwach eingestuft werden. Auf Grund des aufklärungsphilosophischen Erbes haben sie erhebliche Schwierigkeiten, als Subjekte anerkannt zu werden. Das gleiche Problem haben psychisch kranke Menschen, deren Auffälligkeit dadurch definiert ist, dass sie ihre Vernunft zeitweilig oder ganz verloren haben. Vor allem die Selbstbestimmung der ‚Unvernünftigen‘ wird relativ schnell eingeschränkt und in Frage gestellt. [...] Tatsächlich resultiert aus dem auf die Aufklärungsphilosophie zurückgehenden Kerngedanken des Vernunft Vermögens, welcher der individuellen Selbstbestimmung zugrunde liegt, eine fundamentale Grenzziehung. Chronisch kranken und behinderten Menschen wird unterstellt, dass sie der Welt der Sinne so stark verhaftet sind, dass sie einen vernünftigen Willen nicht oder nur schwach entwickeln können. Persönliche Freiheit wird ihnen eher verwehrt; in der Idee der Selbstbestimmung sind sie – eigentlich – nicht mitgedacht. Dennoch wurde Autonomie für behinderte Menschen

⁸² Lindemann/Vossler, S. 115.

möglich: Als am Ende des 20. Jahrhunderts die bis dato Ausgegrenzten begannen, ein autonomes Leben für sich zu reklamieren, forderten sie im Grunde das ein, was ihnen als Menschen vom Anspruch des bürgerlichen Zeitalters her zusteht; sie forderten, so wie alle anderen leben zu können, kurz, sie beanspruchten den Subjektstatus.“⁸³

Zusammenfassend lässt sich sagen, der soziale Konstruktivismus bietet eine Basis, um gesellschaftliche Zuschreibungen in Frage zu stellen und aufzubrechen. Durch den Ansatz, dass jeder Mensch seine eigenen Konstruktionen bildet – die niemand Außenstehendes verifizieren oder falsifizieren kann – erhalten auch Menschen mit Lernschwierigkeiten per se den Subjektstatus. Im Konstruktivismus darf es keine Instanzen geben, die einige Konstruktionen für gültig und andere für ungültig erklären. Es herrscht Gleichheit im Konstruieren der Wirklichkeit. Dass die Konstruktionen von Menschen mit Lernschwierigkeiten bis heute gesellschaftlich nicht so anerkannt sind, wie die von Menschen in der Mitte der Gesellschaft und mit einem hohen sozialen Status, zeigt die mangelnde Fähigkeit der Gesellschaft zu ganzheitlichem Denken. Durch konstruktivistisches Denken wäre aber insgesamt die Möglichkeit gegeben, dass die Gesellschaften in einem höheren Maß Minderheiten integrieren können.

Politische Ziele der Disability Studies

Prinzipieller Ansatz und gleichzeitiges Ziel der Disability Studies ist, dem *sozialen Modell* zu mehr Verbreitung und Anerkennung zu verhelfen. Wie bereits oben beschrieben, wird die Sichtweise, eine Behinderung sei im Wesentlichen ein persönliches und biologisch-medizinisches Missgeschick, ersetzt durch den Ansatz, die Gesellschaft grenze Menschen mit Beeinträchtigungen aus und hindere sie an einem normalisierten Zugang zu ihren Institutionen etc. Damit geht einher, dass die Betroffenen den Objektstatus ablegen. Degener hebt hervor, dass die Minderheit *Menschen mit Behinderungen* durch die Disability Studies als Subjekte in Erscheinung treten. Es geht nicht mehr darum, Menschen mit Behinderungen als Forschungsobjekte zu sehen, sondern sie sind die Subjekte. Das heißt, sie legen die Forschungsziele fest und sind parteilich: Sie erforschen ihre eigene Wirklichkeit und müssen eine scheinbare Objektivität nicht berücksichtigen. In den Disability Studies wird beispielsweise diskriminierendes Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen deutlich benannt und nicht bagatellisiert.⁸⁴ Vergleichbar ist dieser Prozess dem in der Frauenforschung. Die Betroffenen definieren sich selbst und beziehen eindeutig Stellung als Angehörige einer diskriminierten Randgruppe.

„Ähnlich wie bei der Frauen- und Geschlechterforschung handelt es sich zudem um einen Ansatz, der eine emanzipatorische Zielrichtung hat. Seine Wurzeln sind eng mit Geschichte und Ansatz der internationalen Behindertenbewegung verknüpft. Zielsetzung ist nicht nur, das medizinisch-pädagogische Behinderungsmodell zu relativieren, sondern auch ‚peer research‘ zu betreiben: parteiliche Forschung für Behinderte von Behinderten.“⁸⁵

Rosemarie Garland-Thomson betont den konstruktivistischen Charakter der Disability Studies und deren Verbindungen zu aktuellen kritischen Ansätzen. Dies schließt die

⁸³ Waldschmidt 2003, S. 3.

⁸⁴ Vgl. Degener, S. 457.

⁸⁵ Waldschmidt 2003, S. 1.

Erkenntnis ein, dass der integrierende Charakter von Gesellschaften daran zu messen ist, inwieweit sie in der Lage sind, mit Randgruppen gleichberechtigt umzugehen.⁸⁶ Deshalb „definieren die Ränder das Zentrum“, denn die Akzeptanz von Normalität, Werten und des Verhaltens der Mehrheitsgesellschaft (des Zentrums) lässt keine Schlüsse darüber zu, wie mit Minoritäten umgegangen wird.

„Die neuen Disability Studies nähern sich der Behinderung als einem diskursiven und materiellen kulturellen Artefakt, einer analytischen Kategorie und einer moralischen Fragestellung, die für die gesamten Humanwissenschaften zentral ist. Damit ist diese Forschung mehreren grundlegenden Prämissen der gegenwärtigen kritischen Theorie verpflichtet: 1. daß Repräsentation die Realität strukturiert, 2. daß die Ränder das Zentrum definieren, 3. daß Behinderung (wie Geschlecht, Rasse und soziale Klasse) ein System ist, in dem sich Machtverhältnisse artikulieren, 4. daß die menschliche Identität vielfältig und instabil ist und Wechselwirkungen unterliegt, 5. daß jede Analyse und Bewertung politische Implikationen hat.“⁸⁷

Degner unterstreicht, ebenso wie andere Protagonistinnen und Protagonisten der Disability Studies, die Nähe jener zu den Critical Race Studies und zur Frauenforschung.

„Ihr konstruktivistischer Ansatz und ihre politischen Wurzeln verbinden Disability Studies mit der Frauenforschung und mit den in den angelsächsischen Ländern verbreiteten Critical Race Studies. Wie diese versuchen Disability Studies nicht nur den sozialen Konstruktionsprozeß zu analysieren. Auch die Minderheit selbst soll durch die Forschung sichtbar gemacht und aus ihrer Verwaltung durch die Sonderwissenschaften (Sonder-, Heil-, Behindertenpädagogik bzw. Rehabilitationswissenschaften) in den allgemeinen wissenschaftlichen Diskurs gebracht werden.“⁸⁸

Die Nähe der Ansätze liegt auf der Hand: sowohl Schwarzen als auch Frauen wurde viele Jahrzehnten der Subjektstatus vorenthalten. Ihnen wurde eine Inferiorität attestiert, ihre Rechte waren legal beschnitten. Durch die Selbstbehauptungsbewegungen wurde u.a. sowohl die Fremddefinition als auch die Fremdbestimmung deutlich: Bei der Inferiorität handelte es sich nicht um natürliche Fakten, sondern um Konstruktionen, um Zuschreibungen. Die Betroffenen haben für sich selbst ein Selbstverständnis als diskriminierte Randgruppe erarbeitet. Nach Degener lässt sich „[a]nhand von Behinderung [...] aber noch besser zeigen, dass es sich bei derartigen Kategorien um soziale Konstruktionen handelt als zum Beispiel bei Geschlecht“, dieses ist die zentrale „Herausforderung der Disability Studies.“⁸⁹

Garland-Thomson hebt in ihrem Plädoyer die alltagsgeschichtliche Relevanz der Disability Studies hervor:

„Das erzieherische Ziel der Disability Studies lautet meiner Ansicht nach ganz einfach: andere Geschichten über Behinderung erzählen. Und das soziale Ziel dieser anderen

⁸⁶ „Die Zustände in der Psychiatrie offenbaren immer den Fortschritt, den eine Gesellschaft in punkto Menschenrechten erreicht hat. Anders gesagt, stehen die Umgangsweisen mit den sozialen Randgruppen für die integrative Kompetenz einer Gesellschaft.“ Zitat aus: George 2003, S. 481.

⁸⁷ Garland-Thomson, S. 420.

⁸⁸ Degener, S. 450.

⁸⁹ Ungewitter, S. 2.

Geschichten besteht darin, aus ‚behindert‘ eine annehmbare Identitätskategorie zu machen, in die zu gehören man sich gut vorstellen kann.“⁹⁰

Wenn das Leben mit einer Behinderung nicht mehr als unerfreulich, belastend und belastet gilt, dann wird es möglich sein, es als *eine* Lebensform in einer vielfältigen Welt anzusehen, gemäß dem Slogan, *es ist normal, verschieden zu sein*. Die Disability Studies können, nach Garland-Thomson, einen wichtigen Beitrag liefern, dass Behinderung nicht mehr als negative Variante des Lebens interpretiert wird.

⁹⁰ Garland-Thomson, S. 419.

6 „When one listens to them one also gets information.“¹ Qualitatives Interview und teilnehmende Beobachtung

6.1 Vorbemerkung

Im vergangenen Kapitel ist deutlich geworden, wie entscheidend die subjektive Äußerung von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist, um ihre kollektive Erinnerung beschreiben zu können. Vergleichbar mit anderen marginalisierten Bevölkerungsgruppen tauchten ihre eigenen Verlautbarungen in der Vergangenheit in wissenschaftlichen Studien zumeist kaum auf. In der Regel wurde *über* sie gesprochen, nicht *mit* ihnen. Dies hatte zwei Gründe. Zum einen wurde davon ausgegangen, dass sie nichts Essentielles zu sagen hätten, jedenfalls nichts Hilfreiches für die Wissenschaften. Zum anderen schien es weit verbreiteter Konsens zu sein, dass sie nicht in der Lage seien, konkrete und gezielte Antworten auf Fragen zu geben, so z.B. Laga Anfang der 1980er Jahre:

„Resümierend ist also festzuhalten [... dass], die im wissenschaftlichen Denken geschulte Person (also z.B. der Student) der Prototyp des Befragbaren ist, der geistig Behinderte hingegen der Prototyp des Nicht-Befragbaren.“²

In den vergangenen Jahren gab es im Zuge des Paradigmenwechsels in der Arbeit mit behinderten Menschen vermehrt Ansätze, die Subjekte der Arbeit selbst zu befragen. Wissenschaftliche Auswertungen der methodischen Herangehensweise gab es allerdings kaum.³ Im folgenden Kapitel wird der von mir verwendete methodische Zugang erläutert und begründet. Dabei formuliere ich zwei Prämissen: Durch die teilnehmende Beobachtung und das qualitative Interview kommen Menschen mit Lernschwierigkeiten authentisch zu Wort. Darüber hinaus wird durch die Interviews deutlich, dass seitens soziologischer Forschung dem methodischen Ansatz zur Befragung dieser Zielgruppe mehr Beachtung geschenkt werden sollte. Meine Studien geben folglich Hinweise, welche Aspekte künftige Forschungen meines Erachtens berücksichtigen sollten.

6.2 Qualitative Forschung

Zur Erhebung, wie Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre Kenntnisse über den nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmord beschreiben bzw. welche Schlüsse sie daraus ziehen, verwende ich Instrumente der qualitativen Sozialforschung. Die Verwendung quantitativer Messinstrumente bietet sich nicht an. Wie bereits eingangs formuliert, befindet sich die Erforschung der Einstellungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten

¹ Ericsson.

² Laga, S. 228.

³ So finden sich im angloamerikanischen Raum einige Studien, die auf die Methodik der Befragung eingehen, allerdings nicht schwerpunktmäßig, vgl. Forrester-Jones, Rachel/Carpenter, John u.a., S. 3f.

noch am Anfang. Quantitative Sozialforschung, deren Messinstrumente Fragen, Antworten und damit Schwerpunkte vorgeben, ist nicht geeignet, exploratorisch vorzugehen. „Quantitative Messungen und ihre Erhebungstechniken können soziales Handeln nicht wirklich erfassen; sie beschönigen oder verschleiern eher die diversen Fragestellungen.“⁴ Das Hauptproblem, quantitative Messinstrumente bei der vorliegenden Studie anzuwenden, sehe ich darin, dass die Forscherin durch die Vorgabe bestimmter Frage- und Antwortschemata die Betroffenen eben nicht genuin zu Wort kommen ließe, sondern stattdessen von ihr antizipierte Fragen und Antworten erforschen würde.

„Häufig führen sie [quantitative Messungen, U.G.] dazu, dass dem Handeln eine bestimmte Bedeutung unterschoben wird, die eher die des Forschers als die des Handelnden ist.“⁵

Die vorliegende Studie definiert sich als prozessbegleitend: Begleitet wird der Zugang von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu einer Auseinandersetzung mit einem Aspekt des kulturellen Gedächtnisses anhand eines konkreten pädagogischen Angebots. Dies ist ein weiteres Argument für die Wahl qualitativer Erhebungsinstrumente. Lamnek benennt u.a. den Prozesscharakter, Forschung als Kommunikation und eine grundlegende Offenheit als zentrale Prinzipien qualitativer Sozialforschung.⁶ Durch die permanente Rückkopplung von Gegenstand und Analyse wird die Hypothesenbildung und -veränderung ermöglicht.

„Qualitative Sozialforschung versteht sich im Gegensatz zur quantitativen Vorgehensweise nicht als Hypothesen prüfendes, sondern als Hypothesen generierendes Verfahren. Der Hypothesenentwicklungsprozess ist bei qualitativen Projekten erst mit dem Ende des Untersuchungszeitraums vorläufig abgeschlossen. Im Untersuchungsprozess selbst ist der Forscher gehalten, so offen wie möglich gegenüber neuen Entwicklungen und Dimensionen zu sein, die dann in die Formulierung der Hypothesen einfließen können.“⁷

Angesichts der bislang wenigen vorliegenden Erfahrungen und Analysen von Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und angesichts der Absicht, die Befragten möglichst ungefiltert zu Wort kommen zu lassen, beschreibe ich im Folgenden einen Ansatz, der diese Prämissen berücksichtigt.

6.3 Voraussetzungen für die Forschung

Die Erforschung der kollektiven Erinnerung von Menschen mit Lernschwierigkeiten ordne ich ein in die Perspektive *Sozialer Sinn*, d.h. die Deskription sozialen Handelns und sozialer Milieus. Laut Lamnek sind die Erkenntnisziele des *Sozialen Sinns* u.a. die Rekonstruktion sozial geteilter Sinngehalte, hier Erfahrungsräume und Lebenswelten. Basisparadigmen sind u.a. der Konstruktivismus⁸ und die Phänomenologie. Als Erhebungsmethoden benennt er beispielsweise das Leitfadeninterview und Beobachtungsmethoden.

⁴ Lamnek, S. 6.

⁵ Ebd., S. 6f.

⁶ Vgl. ebd., S. 20f.

⁷ Ebd., S. 21.

⁸ Vgl. Kapitel 5.

Phänomenologie

Die Erforschung der Lebensumstände und der subjektiven sinngebenden Argumentationen von Menschen mit Lernschwierigkeiten erfordert auf Seite der Forscherin eine permanente Überprüfung eigener Vorurteile. Der phänomenologische Ansatz verspricht am ehesten eine Zurücknahme der Vorerfahrungen und Voreinstellungen der Forscherin, auch wenn Lamnek, der sich hier auf Danner bezieht, zuzustimmen ist:

„Somit lässt sich niemals eine völlige, sondern stets nur eine möglichst große Vorurteilsfreiheit erreichen: ‚Es geht prinzipiell darum, von einer Welt *aus zweiter Hand* auf eine Welt *aus erster Hand* zurückzugehen, die Husserl als *Lebenswelt* charakterisiert hat. Der Sinn der Forderung nach Vorurteilsfreiheit liegt in einer kritischen und skeptischen Haltung [...]“⁹

Phänomenologisches Vorgehen bedeutet,

„schlicht sehen lassen und beschreiben, nur das Phänomen sehen und beschreiben, so unvoreingenommen wie möglich sehen und beschreiben, so genau wie möglich sehen und beschreiben, so einfach wie möglich sehen und beschreiben, so vollständig wie möglich sehen und beschreiben und sich nur in den Grenzen der Phänomengegebenheit bewegen.“¹⁰

Die Beobachtung der sozialen Phänomene intendiert, den Untersuchungsgegenstand zunächst so zu nehmen, wie er erscheint. Er wird innerhalb seines Regelsystems beobachtet; dadurch werden die existierenden Regeln zur Kenntnis genommen. Der phänomenologische Ansatz schließt Vergleiche mit der Norm oder mit anderen Regelsystemen aus, d.h. es muss versucht werden, die Dinge so zu sehen, wie sie sind und sie nicht in ein Vergleichssystem einzuordnen. Dadurch wird ein Verständnis des Untersuchungsgegenstandes gemäß dessen eigener Werte möglich. Dies erscheint bei der beforschten Zielgruppe unabdingbar: Menschen mit geistigen Behinderungen werden weiterhin hauptsächlich defizitär und an der gesellschaftlichen Norm orientiert betrachtet. Diese Sichtweise trifft sich aber ggf. nur bedingt mit ihrer Binnensichtweise, die es hier zu erforschen gilt. In einem zweiten Schritt versucht die Forscherin, „die Dinge nicht so zu nehmen, wie sie sich zeigen, sondern zu den Dingen selbst vorzudringen.“¹¹ Dieser Schritt lässt sich nur vollziehen, wenn die eigenen Vorurteile einer stetigen Reflexion unterliegen. Jedoch auch dann kann nicht ausgeschlossen werden, dass es sich bei der Einschätzung, *zu den Dingen selbst vorgedrungen zu sein* um eine Interpretation vor dem Hintergrund des eigenen Werte- und Vorurteilsgerüsts handelt.

Hermeneutik

Hermeneutik ist die Lehre des Verständnisses von Texten. Die von mir durchgeführten Interviews werden transkribiert und liegen damit als Texte vor. Die Auswertung findet auf der Grundlage einer hermeneutischen Annäherung an die Interviews statt. Durch die hermeneutischen Zirkel, die auch als hermeneutische Spiralen beschreibbar sind, wird ausgedrückt, dass für das Verständnis eines bestimmten Textes das Vorverständnis über diesen Gegenstand zentral ist. Je nach Qualität meines Vorverständnisses, meiner Vor-

⁹ Danner, S. 137, zitiert nach Lamnek, S. 56. Hervorhebungen im Original.

¹⁰ Vgl. Lamnek, S. 56.

¹¹ Vgl. ebd., S. 58.

bildung, bin ich in der Lage, einen Text besser oder schlechter zu verstehen, einzuordnen. Durch Lesen des Textes wiederum gewinne ich an Verständnis hinzu und bin somit in der Lage, den Text bei nochmaligem Lesen besser zu verstehen.¹²

„Die Hermeneutik bietet die Möglichkeit, menschliche Lebensäußerungen in ihrer Bedeutung zu verstehen, doch kann mit ihrer Hilfe weder die Individualität einzelner Menschen noch das Weltganze erfasst werden. Die Hermeneutik ist eine wertfreie Methode, die aber keine absoluten Wahrheiten enthüllt und so gewonnene Erkenntnisse nicht legitimieren kann. Auch existenzielle Sinn-Fragen können mit ihr nicht beantwortet werden. [...] Hermeneutisches Verstehen kann dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit nicht gerecht werden, doch beschränkt es sich auch nicht auf willkürliche Subjektivität. Hermeneutische Objektivität wird durch die Angemessenheit einer Erkenntnis an ihren Gegenstand erreicht.“¹³

Bei der Interpretation von Interviews ermöglicht die hermeneutische Zugangsweise, den Text zunächst auf sich wirken zu lassen, um dann textimmanent seine unterschiedlichen Aussagen mehr und mehr zu verstehen. Trotz der oben geäußerten einschränkenden Beschreibungen, erscheint mir dieser Zugang für mein Vorgehen sehr geeignet. Ich übernehme hermeneutisches Verständnis hier als Voraussetzung für meine Forschungen. Eine konkrete Methode zur Auswertung der Interviews folgt weiter unten.

Die Prämissen meiner Forschungen sind somit, die Erforschung im Kontext von *sozialem Sinn*, die Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand auf *phänomenologische* Art und Weise und die Auswertung der transkribierten Texte über den *hermeneutischen* Zugang. Im Folgenden entwickle ich, welche Erhebungsinstrumente ich verwende.

6.4 Die Befragung der „Unbefragbaren“.

Menschen mit geistigen Behinderungen als Subjekte der Forschung

Wie bereits erwähnt, galten Menschen mit Lernschwierigkeiten innerhalb der Sozialforschung zumeist als Objekte einer Forschungsfrage. Sie selbst wurden aber nicht befragt. In den 1980er Jahren gab es vereinzelte Forscherinnen und Forscher, die das Desiderat formulierten, marginalisierte und bildungsferne Bevölkerungsgruppen selbst zu befragen. Marianne Kieper forschte in den 1980er Jahren zu „verwaahlsten Mädchen“. Die Interpretation des Verhaltens der jungen Frauen war zuvor stets nur von außen, anhand des Wertekatalogs der Forschenden ausgerichtet gewesen.

„In den meisten Untersuchungen über abweichendes Verhalten von Mädchen wird solchen Interpretationen, die die Mädchen selbst zur Charakterisierung ihrer Situation verwenden würden, kaum Bedeutung beigemessen. Stattdessen werden zum Verständnis ihres Handelns und der zugrunde liegenden Motive Erklärungen herangezogen, die im Rahmen der jeweilig präferierten Theorie entweder die defizitären Sozialisationsbedingungen oder psychopathologische Persönlichkeitsentwicklungen als Ursache der Abweichung benennen. Solche interpretatorischen Begriffe sollen erklärtermaßen der Typisierung und damit auch dem besseren Zugang zu den Problemen der Mädchen dienen. Diese wissenschaftlichen Interpretationen müssen jedoch nicht notwendig mit denen

¹² Vgl. ebd., S. 63.

¹³ Ebd., S. 76f.

kongruent sein, über die die Mädchen selbst zur Beschreibung und Erklärung ihrer Situation verfügen.“¹⁴

Kieper betonte explizit den subjektiven, aber damit auch authentischen Charakter der Aussagen ihrer Interviewpartnerinnen. Ihr ging es nicht um *die Wahrheit*, sondern um das subjektive Erleben, um die Konstruktion der Wirklichkeit durch die Mädchen.

„Mein Interesse an autobiographischen Berichten richtet sich zuallererst auf die Subjektivität der Darstellung, auf die individuellen Verknüpfungsformen von Ereignissen, um nachvollziehen zu können, wie jemand sich selbst quasi als ‚Resultat‘ des eigenen Bildungsprozesses beschreibt.“¹⁵

Auch Hans Eberwein hob bereits Mitte der 1980er Jahre hervor, wie sehr die Sozialforschung sich in der Vergangenheit auf die Sichtweise von Menschen ohne Behinderungen verlassen hatte, ohne dass die damit einhergehenden Normen und Werte bzgl. des Themas Behinderung radikal in Frage gestellt worden wären.

„Theorien zum Phänomen ‚Behinderung‘ sind von ‚Nichtbehinderten‘ entwickelt worden. Als normativer Hintergrund diente die jeweils eigene Kultur und Lebenswelt sowie eine wissenschaftliche Betrachtungsweise auf der Grundlage von Forschungsstrategien, die Labortheorien entstammen. Die soziale Welt, die alltagsweltliche Wirklichkeitskonstruktion des zu Untersuchenden kamen dabei nur selten in den Blick“¹⁶

Die Studie von Ursula Pixa-Kettner u.a. Mitte der 1990er Jahre erforschte Elternschaft bei Menschen mit geistigen Behinderungen.¹⁷ Sie führten Interviews mit den Subjekten ihrer Forschung durch, formulierten allerdings eingangs Einschränkungen, die sich z.T. an Gerd Laga orientierten – so gingen sie von unterschiedlichen Lebenswelten von Menschen mit und ohne geistige Behinderung aus:

„Die von uns geplanten Interviews würden zwischen Angehörigen zweier weitgehend unterschiedlicher Lebenswelten (geistigbehinderter GesprächspartnerInnen und nichtbehinderter Interviewerinnen) durchgeführt werden, und somit mussten wir damit rechnen, daß die grundsätzlich mit einem Interview verbundenen Probleme des Fremdverstehens vermehrt auftreten konnten.“¹⁸

Dementsprechend interpretieren Pixa-Kettner u.a. häufig aus der Sicht der nichtbehinderten Forscherinnen.

Im Zuge des Paradigmenwechsels in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen, und der Überzeugung, dass Menschen mit und ohne Behinderungen in der selben Welt leben, wurde es Anfang des 21. Jahrhunderts ein Thema, zu überlegen, wie die bisherigen Objekte der Forschung zu Subjekten werden könnten. Elisabeth Engelmeyer verweist darauf in ihrer Studie zur Erforschung von *Mensch zuerst*, des *Netzwerkes People First Deutschland e.V.*

„Will man ernsthaft eine Selbstbemächtigung, also Empowerment der Betroffenen als eine Form der Rehabilitation fördern, so muss das Gegenteil erfolgen: Die Betroffenen müssen bei der Entwicklung ihrer eigenen biografischen Handlungsentwürfe (Hand-

¹⁴ Kieper, S. 25.

¹⁵ Ebd., S. 42.

¹⁶ Eberwein, S. 102.

¹⁷ Pixa-Kettner, Ursula/Bargfrede, Stefanie u.a.

¹⁸ Ebd., S. 24.

lungsschemata) unterstützt und ernst genommen werden. Solche handlungsschematischen Aktivitäten des Sich-Aneignens der eigenen Lebensbedingungen bedeuten das Gegenteil eines passivierenden Entfremdungs- und Verlaufskurvenprozesses.“¹⁹

Auch Monika Wagner-Willi verweist auf das Fremdverstehen, das Kieper schon formulierte:

„Eberwein fordert daher für die Sonderpädagogik – und später die Integrationspädagogik – m.E. zurecht, daß das ‚Paradigma des Fremdverstehens‘ zur leitenden Maxime in der Forschung wird.“²⁰

Fremdverstehen ermöglicht zunächst einmal, das beobachtete Phänomen als sinnvoll und gültig einzuschätzen, ohne den Vergleich mit den (der Forscherin / dem Forscher) bekannten Normen.²¹ Es erfordert einen ethnographischen Zugang,

„ein Forschungsprogramm, das darauf abzielt, andere Lebensweisen, Lebensformen, Lebensstile sozusagen ‚von innen‘ her zu verstehen, d.h. ‚fremde Welten‘ auf ihren Eigensinn hin zu erkunden.“²²

Voraussetzung für ethnographisches Forschen ist, die Forschungssubjekte zunächst einmal wieder als ‚fremd‘ zu begreifen.

„Der soziologische Ethnograph muss sich typischerweise der Fremdheit des Bekannten und Vertrauten in der ‚eigenen‘ Gesellschaft durch eine artifizielle Einstellungsänderung erst wieder bewusst werden.“²³

Dadurch ist es der Forscherin möglich, die eigenen „Sicherheiten“ durch einen „befremdeten Blick“ in Frage zu stellen, um sich dem Gegenstand phänomenologisch, d.h. in Anerkennung der ihm eigenen Regeln nähern zu können. Das Feld soll bei der Erhebung möglichst wenig beeinflusst werden. Ausgehend vom Neuland der Forschung sind für die Forscherin zunächst alle beobachteten Phänomene wichtig. Nach Auswertung und auf Basis dieser erhobenen Daten folgen weitere Forschungen, die zielgerichteter sind und zu tieferen Erkenntnissen über den Gegenstand führen.

„Der Ethnographie schlechthin eignet also ein zunehmend fokussierender (‚trichterförmiger‘) Forschungsprozess. [...] Es impliziert nämlich [...], dass a priori im Feld *alles* beachtenswert ist, weil man erst im Verlauf des Forschungsprozesses erkennen kann, was hier [...] *besonders* beachtenswert, deutungs- und erklärungsbedürftig ist.“²⁴

Das Fremdverstehen basiert auf diesen Prämissen und ist deshalb besonders geeignet für die ausgewählte Zielgruppe.

¹⁹ Engelmeyer 2002, S. 203.

²⁰ Wagner-Willi, S. 21.

²¹ Vgl. zur Entwicklung des eigenen Relevanzsystems der Zielgruppe und ihres kommunikativen Regelsystems auch Bohnsack, S. 21.

²² Hitzler, S. 48.

²³ Ebd.

²⁴ Ebd., S. 50. Hervorhebungen im Original.

Die Erhebungsinstrumente

Das problemzentrierte Interview

Inhalte der von mir geführten Interviews sind zum einen konkrete Erinnerungen der Befragten an die Teilnahme an einem Studientag oder Seminar in der Gedenkstätte Hadamar. Zum anderen wird danach gefragt, wie das Gehörte im Nachhinein analysiert wird und in das individuelle Gesellschaftsverständnis einfließt. Es geht um ihren Blick auf das kulturelle Gedächtnis der NS-„Euthanasie“-Verbrechen. Die Befragten sind Menschen mit geistiger Behinderung. Für sie sind Texte mit vielen Fremdwörtern und Anglizismen häufig nicht zu verstehen. Barrierefreiheit meint für sie, dass die Sprache ihrem Verständnis angepasst sein muss. Dies bedeutet, dass in den Interviews *leichte Sprache*, d.h. keine Fremdwörter und Anglizismen, sowie keine Schachtelsätze zu verwenden als Medium gewählt wurde. *Leichte Sprache* muss individuell, an den Fähigkeiten des Interviewten orientiert, eingesetzt werden.

Als geeignet für mein Vorgehen erscheint mir das problemzentrierte Interview, besonders da es folgende Aspekte erfüllt:

„Der Forscher geht zwar mit einem theoretischen Konzept ins Feld, wobei aber die Dominanz der Konzeptgenerierung durch den Befragten erhalten bleibt. Die theoretischen Konzepte des Forschers werden laufend durch das Interview modifiziert, also durch das Interview auch geprüft. [...] Ein Leitfaden für das Interview ist zulässig, um alle dem Forscher wichtig erscheinenden Themenbereiche abzudecken und fehlende nachzufragen.“²⁵

Das problemzentrierte Interview wird gewählt, u.a. im Gegensatz zum narrativen Interview, da sich die Fragen auf konkrete Themen beziehen. Es geht nicht um das Erzählen der Lebensgeschichte, sondern um ein abstrakteres Thema, nämlich die Erinnerung an eine bestimmte Situation, um Vorkenntnisse und Voreinstellungen zum Thema NS-„Euthanasie“-Morde und um die aus dem Gehörten gezogenen Schlüsse.²⁶

Neben einem Leitfaden verwandte die Interviewerin Fotos,²⁷ um die Befragten an den teilweise mehrere Monate zurückliegenden Workshop visuell zu erinnern. Die Fotos zeigten die ehemalige Gaskammer im heutigen Zustand, das Foto des Krematoriumsofens, den Seziertisch und ein Foto zeigte Paula S., ein Opfer der „T4-Morde“. Der Leitfaden beschränkte sich auf Stichworte, die der Forscherin vorlagen, aber von den Befragten nicht einsehbar waren. Die Stichworte wurden von der Interviewerin in leichter Sprache und in Form eines Gesprächs dem Befragten präsentiert. Die Stichworte des Leitfadens mussten den Befragten ggf. mehrfach erläutert werden, falls sie den Fragenkontext nicht verstanden.

„Im standardisierten Interview wird in der Regel die Frageformulierung kontrolliert – also konstant gehalten. Der qualitative Forscher will hingegen die Bedeutungsgleichheit

²⁵ Lamnek, S. 368.

²⁶ Die wenigen vorliegenden Studien mit Interviews von Menschen mit geistigen Behinderungen als Datenbasis haben i.d.R. Lebensläufe erfragt. Vgl. Engelmeyer 2002.

²⁷ De facto waren es Kopien von Fotos.

der Fragen erreichen, indem er den jeweiligen Inhalt der Frage in das Vokabular des vom Befragten praktizierten Sprachcodes übersetzt und so dem Befragten präsentiert.“²⁸

In der vorliegenden Untersuchung ist die Forscherin immer auch die Interviewerin. Dies begründet sich daraus, dass die Interviewerin an dem pädagogischen Angebot mitgewirkt haben muss und sich gleichzeitig die Forschungsziele zu eigen gemacht hat.

„Weiter ist noch eine extrainhaltliche Qualifikation von dem Interviewer zu fordern: Er muss durch seine Persönlichkeit und sein Verhalten eine permissive, offene Atmosphäre schaffen und den zu Befragenden (wenn möglich ohne direkte Aufforderung) zum Reden bringen. Er muss sich zurückhaltend-interessiert und Anteil nehmend geben, ohne dadurch zu beeinflussen. Diese vom Interviewer in qualitativen Interviews zu erwartenden Qualifikationen sind meist nur im Forscher selbst realisiert; irgendwelche Interviewer zu rekrutieren, wäre daher relativ abwegig. Gerade die psychologisch relevanten Verhaltensweisen sind oft nicht erlern- und antrainierbar; sie werden persönlichkeitspezifisch differenziert mitgebracht.“²⁹

Die Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten bedeutet auch, dass ein puristischer Interviewstil keine Anwendung finden kann. So ist es häufig nicht möglich, bezüglich Interpretationsangeboten 100%ig enthalten zu interviewen. Leichte Sprache bedeutet auch, dass die Kommunikation an einigen Stellen unterstützend sein muss, wie bereits Elisabeth Engelmeyer in ihrer Studie feststellt:

„Abweichungen von dem, was ich als ‚Normalform des Erzählens‘ betrachte, waren beispielsweise extrem lange Pausen (die ich als Folge eines langsamen Verstehens meiner Fragen interpretierte), das Nicht-Eingehen auf eine Fragestellung, für mich schwer nachvollziehbare Themenwechsel, eine impulsive Darstellung, schwer verständliche Syntax und / oder Semantik. Das führte in manchen Fällen auf meiner Seite als Interviewerin zu einer Aktivität des ‚Erzählen-Helfens‘ in Form von vorsichtigen Formulierungsangeboten. Diese Unterstützung wurde von den Informanten aufgegriffen und genutzt. Dadurch entsprach die Interviewführung nicht immer der klassischen Regel einer ‚Frage-Enthaltbarkeit‘ der Interviewerin.“³⁰

Lamnek bestätigt diese Herangehensweise, unabhängig von der Zielgruppe:

„Paraphrasieren, Nachfragen, vorsichtiges Interpretieren der Äußerungen durch den Forscher bzw. Interviewer sind Hilfsmittel, um den zu Befragenden anzuregen, seine Äußerungen zu explizieren, zu präzisieren, zu reflektieren. Damit werden im qualitativen Interview durch den Befragten Deutungs- und Interpretationshilfen für den Forscher geleistet. Nicht der vom Forscher gemeinte Sinn wird bei den Interpretationen unterstellt, sondern der vom Befragten explizierte Sachverhalt wird zu einem Maßstab für höhere Gültigkeit der Interpretationen.“³¹

Das Setting der Interviews

Der Erfolg eines qualitativen Interviews ist abhängig von dem Setting, in dem es durchgeführt wird. Fühlt sich der Interviewte unbehaglich, so wird er weniger offen und kon-

²⁸ Lamnek, S. 352.

²⁹ Ebd., S. 354.

³⁰ Engelmeyer 2005, S. 20.

³¹ Lamnek, S. 350f. Vgl. ebenso Schröder, S. 70.

zentriert antworten. Die Interviews wurden deshalb alle in für die Interviewten vertrauten Räumen durchgeführt. In der Regel waren dies Wohnräume (z.B. Aufenthaltsräume in einem Wohnheim), Versammlungsräume und Büros der Selbstvertretungsgruppen,³² in einem Fall Seminarräume der Gedenkstätte Hadamar.

Die Befragten sind alles ehemalige Teilnehmende von Workshops oder Studientagen in der Gedenkstätte Hadamar, die die Interviewerin selbst als Seminarleiterin durchgeführt hat. Der Kontakt zu den Befragten ist durch diese gemeinsam erlebte Arbeit in der Gedenkstätte entstanden. Gleichzeitig ist der Interviewerin im Gedächtnis, welche Themen während der Tagungen bzw. Studientage bearbeitet wurden, sodass sie darauf direkten Bezug nehmen kann. Lamnek warnt davor, Menschen zu interviewen, die der Interviewerin bekannt sind bzw. wo ein freundschaftliches Verhältnis besteht.

„Zwar braucht der Befragte einem Freund oder Bekannten als Forscher gegenüber nur in einem weitaus geringeren Maße seine Deutungsmuster zu explizieren als bei einem Fremden, doch kann es durchaus sein, dass aufgrund der vorher existierenden personalen Relationen, die Offenheit der Situation nicht gewährleistet, der Befragte deshalb sehr gehemmt ist und nicht frei antwortet. Auch für die Indexikalität der Erzählungen und Berichte hat die Unbekanntheit von Interviewer und Befragtem einen in dieser Hinsicht erheblichen Vorteil.“³³

Seine Einwände sind stichhaltig. Dennoch sind sie für meine Forschungen nicht einhaltbar: Voraussetzung für die Interviews ist die Teilnahme der Befragten an einem Workshop in der Gedenkstätte Hadamar. Da die Forscherin zugleich auch die Seminarleiterin ist und während der durchgeführten Workshops im Rahmen von teilnehmender Beobachtung bereits Daten erhob, ist ein anderes Vorgehen ausgeschlossen. Bei der Auswertung ist allerdings besonders darauf zu achten, ob Gefälligkeitsantworten gegeben werden.

Der eingangs hervorgehobene Bezug zwischen der Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und dem Paradigmenwechsel in der Arbeit mit ihnen bedeutet, dass sie als Interviewpartnerinnen und -partner als Expertinnen und Experten gelten.³⁴ Lamnek bezeichnet dieses Vorgehen eher als Strategie, um dem Befragten eine Wichtigkeit *zu suggerieren*.

„Die Datenerhebung fällt umso leichter, je eher der Interviewer dem Befragten suggerieren, besser jedoch glaubwürdig versichern, kann, dass der Interviewte der Experte und der Forscher auf sein Expertenwissen angewiesen ist. Dies verhilft dem Befragten zu einem höheren sozialen Status, der im Alltag gegenüber dem Forscher in der Regel wohl nur inferior wäre. Gelingt es, diesen Zustand in der subjektiven Perzeption herbeizuführen, dann führt dies dazu, dass sich Interviewer und Interviewter auf dieser Basis gegenseitig akzeptieren und anerkennen. Die Interessen und Bedürfnisse sind reziprok und können befriedigt werden und beide Parteien wollen – wenn auch aus unterschiedlichen

³² Vier Befragte sind in „Mensch zuerst“ – Netzwerk People First Deutschland e.V. organisiert.

³³ Lamnek, S. 386.

³⁴ Dies ist auch eine direkte Forderung bzw. ein Ansatz von „Mensch zuerst“ – Netzwerk People First Deutschland e.V., vgl. http://www.peoplefirst.de/wcr_ziele.html (29.8.2006).

Gründen – das Interview: der Befragte teilt sich mit, der Forscher erhebt Daten (Informationen).“³⁵

Dagegen möchte ich hervorheben, dass im Rahmen meiner Forschungen die Befragten tatsächlich als Expertinnen und Experten gelten. Die Tatsache, dass ihre Lebenswelt bislang hauptsächlich von außen beforscht wurde, macht sie per se zu Expertinnen und Experten: Nur sie selbst können authentische Aussagen treffen. Alles andere ist bereits aus zweiter Hand.

Die Interviews wurden zwischen Juli 2005 und Mai 2006 durchgeführt. Sie wurden mit einem Aufnahmegerät (Kassette) aufgezeichnet. Sie dauerten zwischen 30 und 60 Minuten. Vier Befragte wurden je zu zweit interviewt. Die Entscheidung, die zu Interviewenden in Zweiergruppen zu befragen, fiel nach dem ersten durchgeführten Interview. Dieses zeichnete sich durch eine relative Schweigsamkeit des Befragten aus. Es gelang der Forscherin nicht, ihn zu längeren Antworten zu bewegen. Dadurch war das zeitliche Verhältnis von Fragen und Antworten umgekehrt: die Interviewerin redete mehr als der Interviewpartner. Die beiden Interviews, die mit je zwei Befragten durchgeführt wurden, konnten dieses Problem jedoch auch nur in einem Fall lösen: erneut gab es ein Interview, das durch die Interviewerin dominiert wurde. Dies lässt darauf schließen, dass Befragte (Menschen mit Lernschwierigkeiten), die keine Erfahrung haben im interviewt-werden, auch in einer Zweierkombination durch das Setting (Interviewerin, Aufnahmegerät, konkrete Fragen) überfordert bzw. eingeschüchtert sind. Hier sind offenbar andere Methoden bzw. Settings gefragt. In dem gelungenen Zweier-Interview sprachen die beiden Befragten nur am Rande miteinander, zumeist aber an die Interviewerin gerichtet. Es ist deshalb kein signifikanter Unterschied zu einem Einzelinterview feststellbar.

Schröder beschreibt in seiner Studie zu narrativen Interviews mit Menschen mit geistigen Behinderungen ebenso, wie sehr die mangelnde Übung, befragt zu werden, bei dieser Zielgruppe zu schweigsamen Interviewsituationen führen kann.

„Empirisches Datenmaterial zeigt auf schockierende Weise, wie stark Bewohner in Einrichtungen von sich selbst entfernt sein können. 291 Bewohnern wurde die Frage nach den ‚Drei-Fee-Wünschen‘ gestellt. 145 Bewohner hatten keine Wünsche. Das schockiert, denn es ist nicht davon auszugehen, dass Menschen in einer psychiatrischen Klinik wunschlos glücklich sind. Es ist viel eher zu vermuten, dass die Befragten entweder Angst hatten, ihre Wünsche offen zu äußern oder sich schlicht nicht mehr an eigene Wünsche erinnern konnten. Natürlich lässt sich eine Umfrage aus dem Bereich Psychiatrie nicht bedenkenlos auf eine Wohnheimsituation übertragen. Dennoch schadet ein kritischer Blick auf die Umstände in Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung nicht. An dieser Stelle zeigt sich erneut, dass ein narratives Interview nicht ‚aus dem Nichts‘ heraus geführt werden kann, sondern eine lange Vorlaufzeit benötigt.“³⁶

Pädagogische Einheit statt Interview (Filmsequenz)

Zusätzlich zu den durchgeführten Interviews wurde eine Gruppe von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Rahmen der Nachbereitung eines Besuchs der Gedenkstätte Hadamar zu ihren Erinnerungen und Einschätzungen befragt. Sowohl die durch die In-

³⁵ Lamnek, S. 388.

³⁶ Schröder, S. 69.

interviewerin durchgeführte Vorbereitung der Gruppe als auch der Studientag in der Gedenkstätte und die Nachbereitung wurden durch ein professionelles Filmteam aufgenommen.³⁷ Die Nachbereitung wurde mit denselben Stimuli und anhand desselben Leitfadens durchgeführt, wie die Interviews. Die Filmsequenz ist dominiert durch einige Protagonistinnen und Protagonisten; nicht alle Teilnehmenden äußerten sich zu von der Interviewerin gestellten Fragen. Dadurch waren Rückfragen an bestimmte Teilnehmende möglich, sodass sich ein dem Interview vergleichbarer Gesprächsverlauf entwickelte. Die Filmsequenz wird ebenfalls nach denselben Kriterien wie die Interviews ausgewertet.

Teilnehmende Beobachtung

Neben dem problemzentrierten Interview verwendete ich teilnehmende Beobachtung als Methode. Diese führte im Sinne eines ethnographischen Zugangs zu einer Sondierung des Forschungsfeldes und zu ersten Annahmen und Hypothesen.

„Die teilnehmende Beobachtung wird nämlich bevorzugt dort eingesetzt, wo es unter spezifischen theoretischen Perspektiven um die Erfassung der sozialen Konstituierung von Wirklichkeit und um Prozesse des Aushandelns von Situationsdefinitionen, um das Eindringen in ansonsten nur schwer zugängliche Forschungsfelder geht oder wo für die Sozialforschung Neuland betreten wird.“³⁸

Besonders angesichts der Tatsache, dass bei der *Forschung Neuland betreten* wurde, erschien die teilnehmende Beobachtung eine notwendige Methode. Zu Beginn der Forschungen wurde während der Workshops beobachtet, wie sich die Teilnehmenden verhielten, wie sie auf das Thema reagierten, welche Diskussionen geführt wurden etc. Die Ergebnisse dieser Beobachtungen lieferten die Grundlage für den Interviewleitfaden. Während der Workshops wurden Notizen gemacht und es wurden Wandzeitungen ausgewertet, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbst erstellt worden waren.

Historisch-politische Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist ein Neuland, sowohl für die Betreffenden als auch für die Pädagoginnen und Pädagogen. Es musste zunächst erprobt werden, ob das Hadamarer Angebot überhaupt praktikabel war. Darauf fußte die Erforschung der kollektiven Erinnerung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, d.h. die Äußerungen der Teilnehmenden während der Workshops waren einerseits Beleg dafür, dass das pädagogische Angebot angenommen wurde. Andererseits bildeten sie die Grundlage für erste Erkenntnisse über die Perspektive der Teilnehmenden auf das kulturelle Gedächtnis. Die gemischten Teams³⁹ waren eine Basis dafür, dass der Kontakt während der Workshops zwischen den professionellen Pädagoginnen und Pädagogen und der Zielgruppe nicht abbrach. Dies war eine Voraussetzung, um einen Zugang zu der *fremden Subkultur* zu finden. Dabei gehe ich davon aus, es handelt sich um eine Subkul-

³⁷ Die Arbeitsgemeinschaft „Behinderung und Medien“ filmte am 18. Februar 2006 die Vorbereitung in der Zentrale der Lebenshilfe Dillenburg, am 18. März 2006 den Studientag in der Gedenkstätte Hadamar und am 17. Juni 2006 in der Zentrale der Lebenshilfe Dillenburg die Nachbereitung. Kern des Films ist das Leben von zwei Frauen, die an dem Bildungsangebot teilnahmen. Der Film „‘War der Hitler ein Drecksack’ Ein Besuch der Gedenkstätte Hadamar“ wurde am 1. März 2007 in 3 Sat ausgestrahlt.

³⁸ Lamnek, S. 548.

³⁹ Die Teams bestanden aus Menschen mit Lernschwierigkeiten und aus Menschen ohne Behinderungen, vgl. Kap. 3.

tur aufgrund externer Zuschreibungen, nicht durch Selbstdefinition. Auch hierbei war das Fremdverstehen Grundlage, d.h. die Situation wurde nicht vor dem eigenen Normensystem interpretiert.⁴⁰ Vielmehr entstand durch die mehrtägigen Workshops und die gemeinsame Unterbringung in der Jugendbegegnungsstätte das Gefühl, ein Stück weit in die natürliche Lebenswelt der Betroffenen vorgedrungen zu sein, ein „hervorragendes Kennzeichen der teilnehmenden Beobachtung [...]“.⁴¹ Natürlich hat es sich nicht um die natürliche Lebenswelt im Sinne von Wohnen oder Alltag gehandelt, aber um ein Setting, in dem die teilnehmenden Menschen mit Lernschwierigkeiten die Mehrheit bildeten und in dem ihre Bedürfnisse (Tempo, Sprache) ausschlaggebend waren. Einige kannten sich untereinander oder waren befreundet. Bei dem Setting handelte es sich um einen Workshop der historisch-politischen Bildung.

Die durchgeführte Beobachtung ist überwiegend als verdeckt zu bezeichnen. Das heißt, die Beobachteten wurden nicht bewusst über die Beobachtung und den Zweck selbiger aufgeklärt. Durch die Personalunion von Pädagogin und Forscherin entstand für die Beobachteten zunächst auch gar nicht die Frage, ob sie zusätzlich noch beobachtet wurden. Auf Nachfrage wäre ihnen allerdings die Wahrheit mitgeteilt worden. Ein weiteres Attribut der Beobachtung ist die aktive Teilnahme. Die Forscherin führte gleichzeitig das pädagogische Angebot (mit)durch, sodass sie jederzeit ohne ungewöhnlich zu agieren mit den Teilnehmenden in Kontakt treten konnte. Es kann konstatiert werden, dass das Setting der teilnehmenden Beobachtungen zu einer hohen Identifikation mit dem untersuchten Feld führte.⁴²

Da die teilnehmende Beobachtung bereits am Anfang der Studien durchgeführt wurde (und außerdem prozessbegleitend war), zeichnete sie sich als besonders hypothesengenerierend aus.

„Schon weil man vor Beginn der Beobachtungstätigkeit kaum abschätzen kann, was alles für die Arbeit im Feld bedeutsam ist und was nicht, ist ein eher hypothesengenerierendes Vorgehen als ein hypothesenprüfendes die Intention. Insoweit ist der Forscher bei teilnehmender Beobachtung für alle unvorhersehbaren und unvorhergesehenen Entwicklungen offen [...]“.⁴³

Die prinzipielle Offenheit führte dazu, dass die Methoden angepasster an die Fähigkeiten der Befragten wurden, damit sie eine Möglichkeit der Artikulation erhielten. Gleichzeitig wurde die Konzeption des pädagogischen Angebotes überarbeitet, wenn sich herausstellte, dass es phasenweise ungeeignet war. Parallel dazu änderten sich die Forschungsprämissen: Durch die Beobachtung wurde deutlich, wie die kollektive Erinnerung aussehen konnte. Es galt einerseits herauszufinden, welches Setting für die Interviews, aber auch für die Wandzeitungen notwendig war, um den Befragten eine authentische Antwort zu ermöglichen. Es galt andererseits herauszufinden, ob und wie sich ihre Erinnerung manifestierte.

Im Laufe der Forschungen erhielten die bereits in Kapitel 2 erwähnten Wandzeitungen einen besonderen Stellenwert, da sie als authentische, nicht gesteuerte Äußerungen der

⁴⁰ Vgl. Lamnek, S. 552.

⁴¹ Ebd.

⁴² Vgl. ebd., S. 567.

⁴³ Ebd., S. 571.

Teilnehmenden der Workshops gelten können. Sie werden fürderhin als von den Teilnehmenden erstellte Dokumente eingestuft und in diesem Sinne ausgewertet.

6.5 Auswertung

Die Beobachtungen, die ich im Laufe der Forschungen gemacht habe, wurden notiert und liegen als Stichpunkte vor. Die Interviews wurden transkribiert und liegen damit ebenso in Schriftform vor. Die Filmsequenz wurde, um den Arbeitsaufwand zu minimieren, nur an den Stellen transkribiert, die für die Auswertung herangezogen wurden.

Wie bereits unter den Voraussetzungen für die Forschung formuliert wurde, verfolgt die Auswertung die Rekonstruktion sozial geteilter Sinngehalte. Die Auswertung lehne ich daher an das von Bohnsack entwickelte Verfahren der Rekonstruktiven Sozialforschung an.⁴⁴ Er führte Gruppendiskussionen mit Lehrlingen durch, die aus unterschiedlichen Milieus stammten. In der Analyse rekonstruierte er anhand der Einzeläußerungen und Verweise bzw. Bezugnahmen seiner Diskutanten einen gemeinsamen Erfahrungshorizont, gemeinsame Lebenswelten. In der vorliegenden Studie wurden keine Gruppendiskussionen durchgeführt; u.U. könnte die Auswertung in der Gruppe anlässlich der Filmaufnahmen als solche gedeutet werden. Vorherrschend ist allerdings die Methode des Interviews.

Die Interviewten stammten nicht alle aus einer Region, wie bei den Befragten Bohnsacks, sondern kamen aus verschiedenen Bundesländern. Ihnen gemeinsam ist die Zuschreibung *geistig behindert*. Ihre Lebensformen allerdings unterscheiden sich: einige leben alleine, einige im betreuten Wohnen, andere im Wohnheim. Alle Interviewten nahmen an einem pädagogischen Angebot der Gedenkstätte Hadamar teil und erlebten damit Vergleichbares (sie erhielten Information über die NS-„Euthanasie“-Verbrechen, besuchten die historischen Räumlichkeiten, beschäftigten sich mit den Opfern der Morde und den Tatbeteiligten). Aufgrund ihrer existenziellen Gemeinsamkeiten (Leben mit der Zuschreibung *geistig behindert*) und ihrem Interesse, sich mit der Geschichte zu befassen (was geschah mit ihresgleichen während des Nationalsozialismus?) gehe ich von einem ähnlichen Erfahrungshintergrund aus. Durch die von allen erlebten Situationen in Hadamar kann davon ausgegangen werden, dass durch die Interviewten Bezüge auf das historisch-politisch Gelernte und die geführten Diskussionen hergestellt werden. Damit eignet sich Bohnsacks Methode, die auch Wagner-Willi⁴⁵ verwandte, zumindest ansatzweise für die Analyse des vorliegenden Datenmaterials. Von Interesse ist hier nicht der Diskurs miteinander, sondern es sind die vom Individuum geäußerten Inhalte. Ziel der Auswertung ist es, Gemeinsamkeiten in der kollektiven Erinnerung der Interviewten herauszuarbeiten und ihre Äußerungen nicht als rein subjektiv einzustufen.⁴⁶ Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung sind dabei hauptsächlich die Grundlage für die Erstellung des Leitfadens gewesen, darüber hinaus ergänzen sie die Aussagen in den Interviews. Die Kontrastierung mit Menschen ohne Behinderungen erfolgt auf Basis teilnehmender Beobachtung im Laufe der vergangenen Jahre. Zusätzlich wurden die

⁴⁴ Bohnsack.

⁴⁵ Wagner-Willi.

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 36, Fußnote 15.

Wandzeitungen als von den Betroffenen erstellte Dokumente zur Auswertung herangezogen.

Die Auswertung erfolgt vor dem Hintergrund der Methodentriangulation. Darunter wird hier eine Zugangsweise verstanden, sich dem Forschungsgegenstand mithilfe unterschiedlicher Methoden zu nähern. Dies wird „als Weg zu mehr, umfassenderer oder vielschichtigerer Erkenntnis gesehen und bekommt dadurch neue Aktualität.“⁴⁷

Interpretation

Bohnsack verfolgt den Ansatz, „den Erforschten Gelegenheit [zu] gebe[n], ihr Relevanzsystem zu entfalten“, verweist also auf eine möglichst geringe Einmischung seitens der Forschenden und auf ein Fremdverstehen. Rekonstruktive Sozialforschung ermöglicht dann im zweiten Schritt, sich „die Unterschiede der Interpretationsrahmen [zu] vergegenwärtige[n].“⁴⁸ Zunächst wurden die Interviews und die Filmsequenz sowie die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung durchgesehen und nach Schwerpunktthemen gegliedert. Im Anschluss wurde eine Themenmatrix angelegt. Die aufgenommenen Themen wurden durch neue hinzukommende Sachverhalte ergänzt, um so einen Überblick über die für die Analyse relevanten Themen zu finden.⁴⁹ Dem Verlauf der Interviews wurde besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Das heißt, herausgearbeitet wurden zum Beispiel die emotionale Beteiligung des Befragten, die phasenweise Gleichgültigkeit oder durch ihn herbeigeführte Themenwechsel. Der Verlauf und die zentralen Themen wurden in eigenen Worten notiert.⁵⁰ Bohnsack betont, wie dieses Vorgehen Fremdverstehen ermöglicht, ohne dass das Relevanzsystem der Forscherin zu sehr in den Vordergrund gelangt.

„Um einen Zugang zur Andersgeartetheit der existentiellen Verankerung von Erfahrungs- und Bewusstseinsbildung zu gewinnen, ist es zunächst notwendig, das andersgeartete Handeln und Bewußtsein von dessen Zentren, dessen Fokus her zu begreifen. Dies gelingt, indem wir – wie ich dargelegt habe – den ‚schöpferischen‘, den kreativen Prozess der kollektiven Wirklichkeitskonstruktion vor allem dort nachzeichnen, rekonstruieren, wo dieser sowohl hinsichtlich seines Prozessverlaufs, seiner *Dramaturgie* (Form) als auch hinsichtlich des *metaphorischen Gehalts* (Inhalt) Höhepunkte des Engagements, der Intensität und Dichte erreicht, also in jenen Diskurspassagen, die wir *Fokussierungsmetaphern* genannt haben. Auf dem Wege einer Rekonstruktion fremden Sinns von dessen Zentren her gelingt es dem Forscher, das Verhaftetsein an, den Zentrismus um die Normalitätsmuster der eigenen Kultur, des eigenen Milieus soweit zu überwinden, dass die eigenen Normalitätshorizonte *relativiert* werden können – seien diese nun alltagswirklich oder (soziologisch-) theoretisch verankert oder beides.“⁵¹

⁴⁷ Flick, S. 161.

⁴⁸ Bohnsack, S. 20.

⁴⁹ Vgl. Lamnek, S. 405.

⁵⁰ Vgl. Bohnsack, S. 51.

⁵¹ Ebd., S. 86. Hervorhebungen im Original.

Der ethnographische Ansatz erforscht die Rekonstruktionen, die sich Menschen von ihrer eigenen Welt machen. Ihn einzusetzen ermöglicht, diese beforschte Welt zu verstehen und für andere zu übersetzen.⁵²

Fallbeschreibung

In die Auswertung fließen fünf Interviews, die Filmsequenz, die Wandzeitungen und die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung ein. Alle Interviews wurden, wie bereits beschrieben, anhand desselben Leitfadens durchgeführt.⁵³ Bis auf ein Interview (das erste) erhielten alle Befragten dieselben Stimuli (Fotos). Das erste Interview fand allerdings in der Gedenkstätte Hadamar anlässlich eines Workshops statt, sodass direkt Bezug genommen werden konnte auf die historischen Räumlichkeiten und die Ausstellung der Gedenkstätte Hadamar.

Aus den Interviews werden Passagen von zentraler Bedeutung ausgewählt und vor dem Hintergrund des Interviewverlaufs analysiert.

⁵² Vgl. Hitzler, S. 51.

⁵³ Im 1. Interview war der Leitfaden leicht verändert.

7 „Das warn ja auch Menschen, so wie mir, mit äh Behinderung.“¹

Aussagen von Menschen mit Lernschwierigkeiten

7.1 Vorüberlegungen

Inhalt des folgenden Kapitels ist die Analyse der Interviews, der Filmsequenz, der teilnehmenden Beobachtung, sowie von Wandzeitungen etc., die während der Tagungen entstanden sind.

Zunächst werden die fünf durchgeführten Interviews kurz skizziert. Die Reihenfolge der Interviews ist dabei chronologisch. Diese Skizzierung besteht aus einer Vorstellung der Interviewpartner und -partnerinnen, sowie einem Bericht über das jeweilige Setting des Interviews. Es wird ein Überblick über die inhaltliche Dynamik des Interviews mithilfe der Schwerpunkte gegeben. Dabei werden prägnante Aussagen der Interviewten im Zusammenhang dargestellt und zitiert. Skizziert wird auch die Filmsequenz.

Im zweiten Teil des Kapitels werden zentrale und gemeinsame Themen der Interviewten herausgearbeitet. Dabei beziehe ich mich auf den zuvor referierten Ansatz von Ralf Bohnsack.

Durch diese Form der Auswertung kommt es zu mehrfachen Erwähnungen von Textpassagen aus den Interviews: einmal im Verlauf des Interviews, weitere Male in der themenspezifischen Analyse.

Bei der Charakterisierung der Interviewpartnerinnen und -partner verzichte ich auf eine Eingruppierung und Erläuterung ihrer Behinderung. Analog zu dem in Kapitel 5 referierten Ansatz *behindert ist man nicht – behindert wird man*, gehe ich davon aus, dass eine detaillierte Beschreibung ihrer Behinderungen in diesem Sinne kontraproduktiv und abhängig von gängigen Normen und Werten der jeweiligen Gesellschaft ist. Für die durchgeführten Forschungen ist der Fakt ausreichend, dass die Interviewten formal als geistig behindert gelten und von ihrer Umwelt diese Zuschreibung erhalten haben.

Der verwendete Leitfaden

Die Interviews basieren auf einem Leitfaden und sind durch diesen strukturiert. Der Leitfaden stellt eine Gedächtnisstütze für die Interviewerin dar, die Interviewten erhielten den Leitfaden nicht. Die Reihenfolge der behandelten Themen variierte je nach Interview ein wenig: Je nach Gesprächsverlauf, d.h. Schwerpunktsetzung durch die Interviewten, wurden die Leitfaden-Punkte zu unterschiedlichen Zeitpunkten von der Interviewerin eingebracht. Die Interviews sind Gespräche und keine Befragungen, der Leitfa-

¹ Interview Schulze/Köffler, Schulze Zeile 39.

den daher nur ein Gerüst von Aspekten, die auf jeden Fall besprochen werden sollten. Alle Interviews fanden in leichter Sprache statt.

Leitfaden:

- Bitte suchen Sie ein Bild aus. Warum dieses? Später: Sagen Ihnen die anderen Bilder auch etwas?
- Woran erinnern Sie sich, wenn Sie an die Tagungen in Hadamar denken?
- Denken Sie manchmal im Alltag an Hadamar und die NS-„Euthanasie“-Verbrechen?
- Wie war es für Sie, sich damit zu beschäftigen?
- Erfahrungen von Entrechtung bzw. Entmündigung im Wohnheim, Werkstatt (WfbM), in der Öffentlichkeit?
- Haben Sie solche Formen von Entrechtung oder Entmündigung auch bei anderen beobachtet? Auch bei Menschen mit körperlichen Behinderungen?
- Wie haben Sie darauf reagiert bzw. wie haben die anderen darauf reagiert?
- Kennen Sie die Gründe für die Entmündigung bzw. Entrechtung?
- Was wissen Sie über Bioethik / Gentechnik?
- Wie wurden Menschen mit Behinderungen früher entrechtet?
- Ist das ähnlich wie heute oder völlig anders?

Transkriptionsregeln

Einen gesprochenen Text zu transkribieren, beinhaltet immer auch die Interpretation dieses Textes: notiere ich nur das, was tatsächlich gesprochen wurde, entgeht einer dritten Person das, was „zwischen den Zeilen“ gesagt wurde bzw. was eben nicht gesagt wurde. Es entfallen Schweigesequenzen etc. Um die vorliegenden Interviews möglichst originalgetreu zu transkribieren, d.h. Dritten eine möglichst große Gelegenheit einzuräumen, sich anhand der zitierten Passagen eine eigene Meinung zu bilden, wurde jede Äußerung und jede Pause sichtbar gemacht.

Die Regeln beinhalten Folgendes²:

(.)	Pause unter einer Sekunde
(2)	Pause von 2 Sekunden (Länge gemäß Zahl)
()	unverständliche Äußerung, Klammerlänge entspricht der Dauer
(ich)	Unsicherheit bei der Transkription
((laut))	Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
hoff-	Abbruch
diiee	Dehnung, Anzahl Vokale entspricht Dehnungslänge
<u>ja</u>	Betonung
JA	laute Aussprache
@ja@	lachend gesprochen
I	Interviewerin
(I: mhm)	parallele Äußerung

² Die Regeln orientieren sich an Wagner-Willi, S. 43 f.

Die Transkription verwendet Satzzeichen, wenn diese sich aus dem Gesprochenen heraushören lassen. Andernfalls kommt der Text ohne Satzzeichen aus. Die Namen der Interviewten wurden anonymisiert und weitere persönliche Daten verfremdet.

Worum geht es?

Vorab sollen noch einmal kurz die Zielsetzungen der Datenerhebung benannt werden. Vor allem besteht ein Wert darin, Menschen mit einer geistigen Behinderung authentisch zu Wort kommen zu lassen. Sie werden hier als Expertinnen und Experten ihrer selbst befragt. Das zweite Ziel ist, sie zum Thema Erinnerungskultur und kulturelles Gedächtnis des nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmordes zu befragen. Voraussetzung aller Interviews bzw. der Filmsequenz war, dass die Interviewten zuvor die Gedenkstätte Hadamar im Rahmen eines ein- oder mehrtägigen Seminars besucht hatten. Fokus der Befragungen sind demnach die nationalsozialistischen NS-„Euthanasie“-Verbrechen, aber auch Fragen der Biomedizin. Um ihre Äußerungen zu den Verbrechen des Nationalsozialismus in einen Zusammenhang einordnen zu können, wurden sie darüber hinaus zu Formen aktueller Diskriminierungen befragt. Dies zeigt auf der einen Seite konkrete Erfahrungen an der Marginalität der Gesellschaft, auf der anderen Seite ermöglicht es den Interviewten, einen Transfer zur aktuellen Situation herzustellen, also ein Lernen mit der Geschichte. Für Leserinnen und Leser ohne Behinderung bietet es eine Möglichkeit, einen Zugang zu einer ihnen häufig fremden bzw. verschlossenen Welt zu erhalten.

7.2 Die Interviews

7.2.1 Interview mit Johann Schmidt

Johann Schmidt

Johann Schmidt ist Mitte Sechzig, er ist 1939 geboren. Er hat fast sein gesamtes Leben in Einrichtungen verbracht. Mittlerweile steht sein Auszug in das Betreute Wohnen kurz bevor. Herr Schmidt hat viele Jahre in der Werkstatt (WfbM) gearbeitet, ist jetzt aber berentet. Er ist Mitglied bei *Mensch zuerst* und über diesen Verteiler zu den Kooperationstagungen eingeladen worden. Er hat während der Tagungen (zum Zeitpunkt des Interviews zwei) immer wieder als Zeitzeuge vom Nationalsozialismus berichtet.

Das Setting des Interviews

Das Interview mit Schmidt ist das erste geführte Interview in dieser Studie. Es weist im Verlauf einen etwas abweichenden Leitfaden auf. Die methodischen Erkenntnisse aus diesem Interview haben das Setting der anderen Interviews maßgeblich geprägt.

Das Interview mit Schmidt fand während der zweiten Kooperationstagung im September 2004 statt. Schmidt erklärte sich spontan zu dem Interview bereit. Er hatte vermutlich zuvor keine Erfahrungen als Interviewter. Das Interview fand in den Räumen der Gedenkstätte, nach dem Abendessen, statt. Der Rest der Gruppe verlebte bereits den freien Abend. Im Gegensatz zu den später Interviewten erhielt Schmidt keine Fotos als Entree. Er hatte sich aber den ganzen Tag mit dem Thema beschäftigt und auch einen Teil der Räumlichkeiten besucht. Das Interview dauerte knapp 25 Minuten.

Verlauf des Interviews

Zum Einstieg des Interviews bezieht sich die Interviewerin auf die von Schmidt während der Tagungen wiederholt geäußerten Schilderungen über seine Erlebnisse während des Nationalsozialismus. Der Einstieg erfolgt recht abrupt, sodass Schmidt auch einsilbig antwortet.

„I: [...] Sie haben dann ja auch Einiges miterlebt vom Nationalsozialismus.

S: Ja.

I: Können Sie sich daran erinnern?

S: Ja.

I: An was denn?

S: An hier jetzt?

I: Nein, von damals. Was haben Sie denn erlebt?

S: Ich saß im Bunker. (I: ja). Der erste Weltkrieg -

I: Nee, den haben Sie nicht erlebt. Den zweiten haben Sie erlebt.

S: Oh ja, der zweite. Ja. Im zweiten saß ich jetzt bis 75 äh 45 im Bunker und bin ja auch da drinne geboren.

I: Im Bunker geboren?

S: Ja.

I: In welcher Stadt?

S: In Hannover (I: mhm).³

Schmidt hatte auch während der Tagungen kaum mehr über seine Erlebnisse während des Nationalsozialismus erzählt. Die Tatsache im Bunker geboren zu sein, ist für seine Identitätsdarstellung aber konstitutiv. Es ist nicht auszuschließen, dass er diese Wichtigkeit nur im Kontext der Tagungen formuliert, scheint aber nicht zwingend so zu sein.

Die Interviewerin wechselt das Thema und fragt Schmidt nun nach seinen Erfahrungen im Wohnheim. Der Hintergrund sind Schmidts Berichte während der ersten Tagung über Auseinandersetzungen mit Betreuungspersonal. Damals hatten er und andere klar formuliert, wie ihre Selbstbestimmung beschnitten war.

„I: Mhm. Und (.) Sie haben ja beim letzten Mal erzählt, als Sie letztes Jahr hier waren, dass das nicht immer so einfach gewesen ist, in dem Wohnheim zu leben. Oder war das einfach für Sie?

S: Nee, das ist heute auch noch nicht so einfach.

I: Heute immer noch nicht einfach. Was ist schwierig?

S: Die die Leute, wo ich jetzt drinne bin, die müssen alle jetzt aus dem Flügel (I: ja), die kriegen jetzt draußen ne Wohnung. Das Heim wird ja aufgelöst.

I: Und das ist schwierig, dass die ne eigene Wohnung kriegen?

S: Ja, da muss man sich erstmal dran gewöhnen. (I: ja) Alleine wär ich fertig. (I: ja) Ich kann doch alles, kochen, alles. Kann ich ja alles. (I: ja).

I: Aber für Sie is auch schwierig?

S: (Dat) die erste Zeit, ja. (I: mhm). Muss mer erstmal dran gewöhnen so.“⁴

Für die Interviewerin überraschend, formuliert Schmidt Schwierigkeiten bei der aktuellen Auflösung des Wohnheims in ambulante Wohnformen. Als Mensch, der fast 60

³ Interview Schmidt, Zeilen 10-24.

⁴ Ebd., Zeilen 43-45.

Jahre in Einrichtungen gelebt hat, ist für ihn die Vorstellung, alleine in einer Wohnung zu leben, auch beunruhigend. Er betont, dass er sich erst einmal an den neuen Zustand gewöhnen muss und dass er auf Unterstützung angewiesen ist („alleine wär ich fertig“).

„I: Und (1) ähm (3) ham Sie denn, als Sie (1) in den Jahren, in dem Sie im Wohnheim gelebt haben, das sind ja 60 Jahre fast (S: ja), ham Sie da das Gefühl gehabt, Sie können immer so leben wie Sie, konnten immer so leben wie Sie wollten oder ist da viel über Sie bestimmt worden?

S: D da wird immer bestimmt.

I: Heute immer noch?

S: Heute auch noch.

I: Sie haben nicht das Gefühl, dass Sie selbstbestimmt dort leben?

S: Nee.

I: Nee. Und, gibt's da manchmal Streit mit den Betreuern?

S: Ja, sehr viel.

I: ((schmunzelt)) Erzählen Sie mal ein Beispiel!

S: Da hab ich vorge Woche eins gehabt. Da hat einer gesagt, ja, der der

(), hat der erzählt, und das war ich ja gar nicht (I: mhm). Kam von einer, kam von einer Station. Ham die ham die was vorgelogen. (I: ja) Der, und der war das. Der mal Nacht, der in der Nacht rumläuft, so bei uns. Da können Sie keine Tür auflassen, gar nix. Der geht in die Zimmer und mopst so.

I: Das war aber einer, der mit Ihnen da wohnt?

S: Ja, ich wohn alleine. (I: ja)

I: Aber ham Sie mit den Betreuern auch manchmal Streit?

S: Da hab ich nich so Streit mit.

I: Nee?

S: Nee. Ich komm mit den Mitarbeitern gut aus. (I: ja)⁵

Die vorliegende Sequenz macht die schwierige Kommunikation zwischen Interviewerin und Interviewtem deutlich. Während sich die Frage der Interviewerin auf Einschränkungen der Selbstbestimmung durch die Mitarbeiter bezieht, spricht Schmidt offenbar über einen Mitbewohner. Auch ist das Verständnis Schmidts und der Interviewerin bezüglich der Termini „wohnt bei Ihnen“ oder „wohne alleine“ offensichtlich nicht kongruent. Jenseits der Kommunikationsprobleme wird deutlich, dass Schmidt seine Selbstbestimmung in der Einrichtung eingeengt sieht.

Im weiteren Verlauf des Interviews fragt ihn die Interviewerin nach erlebten oder beobachteten Diskriminierungen.

„I: Und auf der Straße, ist es Ihnen da so gegangen, schon, also wenn Sie irgendwo hingegangen oder gefahren sind, dass jemand Ihnen irgendwie was Blödes gesagt hat?

S: Ja, wenn ich zum () geh, da is einer unten in M. [Ort], der sagt dat.

()

I: Was sagt der?

S: Ach, () da kommt der von B. [Einrichtung] (I: das sagt der) Der Blödmann.

I: En Arzt is das?

⁵ Ebd., Zeilen 55-77.

S: Nee, ein Junge, ein Pflegling. (I: ach so) Da hör ich ja nich drauf. Der kann soviel sagen, wat der will.

I: Aber das - so was, das ham Sie schon erlebt?

S: Das hab ich schon erlebt, viel.

I: Viel?

S: Ach, na sicher. Auch mit Besoffenen.

I: Also, dass die unfreundlich zu Ihnen sind?

S: Dat ja, mhm. [...]

I: Und was meinen Sie, warum er das zu Ihnen sagt?

S: Ja, weil ich aus () kam. (I: mhm) Weil der uns hasst.

I: Meinen Sie?

S: Ja, sicher.

I: Und was ist das für'n Gefühl für Sie, wenn der Sie, wenn Sie das Gefühl haben, der hasst Sie, ich meine, Sie ham dem ja nichts getan.

S: Da schämt mer ja uns.

I: Sie schämen sich dann.

S: Da schämen wir uns.

I: Wofür?

S: Hab ich schon früher den Mitarbeitern gesagt. Wenn der da nich mit aufhört, da müssen die mal was anderes dafür tun.

I: Aber Sie ham sich geschämt, dass er unfreundlich zu Ihnen war.

S: Ja, sicher.

I: Aber er müsste sich ja eigentlich schämen.

S: Ja, aber die Leute, wenn wir runterkommen nach M. (I: ja), da sagen die Leute, ach, der kommt von B., der schwache Junge. Ja. Das müssen wir uns immer anhören, dann. (I: mhm)

I: Das macht ärgerlich?

S: Das tut, macht mich ärgerlich dann.“⁶

Schmidt berichtet hier über erlebte Diskriminierungen. Offenbar wurden er und andere, die in derselben Einrichtung leben, regelhaft diskriminiert, wenn sie sich im Ort aufhielten. Bei den Anfeindungen handelt es sich nach Schmidt um Zuschreibungen aufgrund der Unterbringung in der Einrichtung („ach, der kommt von B.“). Gleichzeitig beschreibt er, dass Menschen mit Behinderungen als „schwach“ gesehen werden. Vermutlich ist damit „geistig schwach“ gemeint; ganz kann aber nicht ausgeschlossen werden, dass damit auch eine gesellschaftliche Zuschreibung, nämlich Menschen mit Behinderungen stets als schwach und hilfebedürftig zu sehen, transportiert wird. Interessant ist an der obigen Passage, dass Schmidt angesichts der Beschimpfungen Scham empfindet. Es ist nicht ganz klar, ob er sich schämt, so bezeichnet zu werden, oder ob er sich schämt, dass andere zu solchen Mitteln greifen.

In der folgenden Interviewsequenz beschreibt Schmidt ein sehr positives Verhältnis zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Einrichtung. Er freut sich über anerkennende Worte.

⁶ Ebd., Zeilen 106-151.

„S: Wenn die so weitermachen so, mit die Mitarbeiter, dann sagt der Mitarbeiter, ihr seid gute Menschen ()

I: Und das tut gut?

S: Das das ist richtig gut. Und das Zimmer machen so, jede Woche zweimal, da freust du dich darüber.“⁷

Die Interviewerin lenkt das Gespräch auf die Erfahrungen in Hadamar.

„I: Ja. (2) Wie is das für Sie, sich mit Hadamar zu beschäftigen? (S: Gut) Also, (1) is gut. Warum is das gut?

S: Da kann man viel lernen. Erstens hier im Keller so. Wie dat früher gegangen ist. Und dann das Gespräch so hier so. (I: ja) Kann man viel lernen hier.

I: Is wichtig für Sie, zu lernen?

S: Ja, so hier so, da kann man so vieles eben lernen so. (I: mhm)“⁸

Schmidt betont, wie wichtig es für ihn ist, etwas über Hadamar zu lernen. Er nennt von sich aus das Wort „lernen“ und hebt unterschiedliche Methoden hervor: Besuch des Kellers und die Diskussionen im Seminarraum bzw. auch das Interview. Auf die Frage, ob er sich nach der vergangenen Tagung mit der Thematik Hadamar befasst habe, antwortet er:

„S: Hab ich auch. (I: mhm) Jeden Tag tue ich da drin lesen. (I: ja)“⁹

Er bezieht sich dabei auf den Hadamarer Katalog und berichtet dann davon, dass er sich über Hadamar auch im Fernsehen informiert und mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Einrichtung spricht.

„S: Freitags war das drinne. (I: mhm). Auch hier das Gebäude war auch drinne.

I: Ham Sie wieder erkannt?

S: Wie die mit die Büsse da in Keller (I: mhm) reingefahren sind. Da hab ich zum Mitarbeiter gesagt, das kann nur von da hinten sein. Und da sagt er, ja, das stimmt.

I: Ja, da sind Sie quasi ein Fachmann, weil Sie schon so oft hier waren (S: ja).“¹⁰

Schmidt betrachtet sich in der Tat als jemand, der sich schon intensiv mit der Thematik befasst hat. Der Besuch der Hadamarer Tagungen ist für ihn positiv konnotiert.

Insgesamt ist das Interview folgendermaßen zu charakterisieren: Das Interview weist im Vergleich mit den anderen Interviews einige Besonderheiten auf. Der Verlauf unterscheidet sich deutlich. Eventuell fragt die Interviewerin zuwenig konkretes Wissen ab und lässt dem Befragten zu wenige Möglichkeiten, mehr selbstständig zu formulieren. Schmidt ist sichtlich eingeschüchtert durch die für ihn ungewohnte Situation *Interview*. Die Interviewerin erkennt diese Situation zu wenig bzw. kann sie kaum positiv beeinflussen.

Feststellen lässt sich dennoch, dass Schmidt ein großes Interesse am Thema Hadamar hat. Er besucht zum zweiten Mal hintereinander eine Tagung. Außerdem liest er in dem Katalog und schaut interessiert Sendungen zum Thema an. Das Thema Selbstbestimmung ist für Schmidt ein wichtiges Thema. Für ihn bedeutet dies u.a. den Auszug aus

⁷ Ebd., Zeilen 168-172.

⁸ Ebd., Zeilen 194-201.

⁹ Ebd., Zeile 209.

¹⁰ Ebd., Zeilen 218-222.

einer Großeinrichtung. Die Veränderungen betrachtet er aber auch ängstlich. Schmidt berichtet von Diskriminierungen und ordnet diese in einen Zusammenhang ein.

7.2.2 Interview mit Anette Schulze und Michael Köffler

Anette Schulze

Anette Schulze ist Mitte 30 und arbeitet in einer Werkstatt (WfbM). Sie lebt alleine in einer Wohnung, und wird im Rahmen des Betreuten Wohnens begleitet, d.h. in regelmäßigen Abständen kommt eine Unterstützungsperson bei ihr vorbei, um ihr bei Dingen zu helfen, die sie nicht selbst erledigen kann. Sie gilt als geistig behindert. Frau Schulze ist Mitglied des Werkstattrates und bei *Mensch zuerst*. Sie engagiert sich hauptsächlich in der regionalen *Mensch-zuerst*-Gruppe ihres Wohnortes. Sie hat alle bis zum Interview durchgeführten Kooperationstagungen zwischen *Mensch zuerst* und dem *Verein zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar* besucht.

Michael Köffler

Michael Köffler ist Ende 50 und seit längerem nicht mehr berufstätig, auch nicht in einer Werkstatt (WfbM). Diese Arbeitslosigkeit geht nicht auf seinen Wunsch zurück, sondern begründet sich in formalen Kriterien des Kostenträgers. Herr Köffler gilt als geistig behindert. Er lebt, ebenso wie Frau Schulze, in einer Wohnung im Rahmen des Betreuten Wohnens. Auch er engagiert sich in der regionalen Gruppe von *Mensch zuerst* und hat dort eine führende Position inne. Köffler hat an allen bis zum Interview durchgeführten Kooperationstagungen von *Mensch zuerst* und dem Förderverein teilgenommen.

Das Setting des Interviews

Das Interview fand im Juni 2005 in den Räumen der regionalen *Mensch-zuerst*-Gruppe anlässlich eines Regionaltreffens statt. Aufgrund von Problemen bei der Terminabsprache war Frau Schulze über den Wunsch, sie zu interviewen, nicht informiert. Sie willigt aber dennoch spontan ein.

Schulze und Köffler sind in ihrem Leben schon einige Male zuvor interviewt worden, sodass diese Situation für sie nicht komplett neu ist. Aufgrund der Tatsache, dass beide schon mehrere Male in Hadamar waren (zum Interviewzeitpunkt je zwei Mal), kennen wir uns. Mit Köffler bin ich „per Du“, mit Schulze „per Sie“. Das gemeinsame Interview dauert ca. 45 Minuten.

Der Verlauf des Interviews

Köffler und Schulze lege ich zunächst die mitgebrachten Fotos vor, bitte sie, eines auszuwählen und ihre Assoziationen zu äußern. Köffler wählt das Foto der ehemaligen Gaskammer.

„K: Ja, das ist der Raum, wo die Gaskammer war. (I: ja) Das hat mich sehr, äh muss ich sagen, sehr mitgenommen. Und da hab ich mir gedacht, also wenn das schon hier ist ((kurze Diskussion, ob Diktiergerät zu leise)), wenn ich das äh schon hier vor mir liegen hab’, dann würd’ ich das auf jeden Fall nehmen, dieses Thema. Und die Gaskammer ist halt eben, da warn halt ziemlich viele Juden äh ermordet worden äh, die wurden zuerst, glaub’ ich, ähm gespritzt, damit sie das nicht merken, dass sie äh getötet werden.“

(I: mhm) Und dann wurden die die mussten sich, äh in den Raum gekommen, nackt, die wussten gar nicht, was los war. (und dann kam das Gas) ().¹¹

Die Interviewpassage zeigt, dass Köffler sich zum einen an die besichtigten Räumlichkeiten erinnert (Gaskammer) und schildern kann, dass dort Menschen ermordet wurden. Er beschreibt starke Gefühle von Trauer (sehr mitgenommen). Die historischen Fakten kann er zu Beginn des Interviews nicht korrekt benennen. Er thematisiert den Mord an der jüdischen Bevölkerung, obwohl sie faktisch kaum zur Hadamarer Opfergruppe gehörte.¹² Auf Nachfrage der Interviewerin revidiert Köffler seine Aussage.

„K: Eigentlich hauptsächlich Behinderte ermordet worden, in dem Sinn, also es sind auch andere ermordet worden, das ist auch wahr. Aber die Behinderten wurden halt eben (.) die können wir nicht gebrauchen.“¹³

In der revidierten Aussage formuliert Köffler, dass sich die Hadamarer Opfergruppe hauptsächlich aus Menschen mit Behinderungen konstituierte. Er benennt außerdem einen Aspekt des ideologischen Hintergrundes der Morde, nämlich Menschen nach ihrer Nützlichkeit und Verwertbarkeit einzustufen.

Die Interviewerin wendet sich anschließend an Schulze, die das Foto mit dem Krematoriumsofen ausgewählt hat.

„S: Den Ofen, ich find das net gut, dass sie sie dann zum Schluss in de Ofen reinkamen, und dass der Rauch da hochsteigt und die anderen Leute von außerhalb ham das dann mitgekriegt. (I: mhm) Ich find das irgendwie schade. (I: mhm) Das warn ja auch Menschen, so wie mir, mit äh Behinderung. (I: mhm) Und ich denk halt immer, sind genauso Menschen wie mir auch, aber mir sin mir ham, Gott sei Dank, damals net noch net gelebt und da wärn mir heute auch noch wärn mir heute noch äh auch tot.“¹⁴

Schulze erinnert sich an die Schilderungen der Verbrennungen nach dem Mord in der Gaskammer. Sie formuliert, dass die Bevölkerung dies mitbekommen hat, ohne dass sie diesen Sachverhalt in einen Zusammenhang, z.B. der Bystander-Thematik, einordnet. Sie drückt Bedauern bzw. Trauer aus und positioniert sich als Mensch mit Behinderungen. Sie zieht den Schluss, sie wäre im Nationalsozialismus auch gefährdet gewesen.

Fragen der Interviewerin nach den übrigen Fotos beantworten die Interviewten mit einer Mischung aus historischem Wissen und einer ethisch-moralischen Einschätzung der Vorgänge.

„K: Ja, das, an das Grab hier (.) das fand ich wirklich sehr, an die Gräber kann ich mich sehr gut äh sehr gut er erinnern und das fand ich natürlich auch ganz, ganz schlimm, und natürlich waren da auch noch äh ein Massengrab von 5.000 Menschen (I: ja), die äh also in Hadamar begraben wurden (I: mhm) und das hat mich auch sehr sehr (I).“¹⁵

¹¹ Interview Schulze/Köffler, Zeilen 18-25.

¹² Es gibt zwei Ausnahmen: Im Rahmen der Aktion „T4“ wurden ca. 320 jüdische Patientinnen und Patienten ermordet; ab 1943 ermordete das Personal ca. 40 Kinder mit einem jüdischen Elternteil, die sich in Fürsorgeerziehung befanden.

¹³ Interview Schulze/Köffler, Zeilen 33-35.

¹⁴ Ebd., Zeilen 37-42.

¹⁵ Ebd., Zeilen 46-49.

„S: Ja. (1) Aber ich fand das net so gut, dass se se, dass se se nur in einer Holzkiste gehabt ham und die die andern Menschen da hoch getragen und wieder rein und wieder (I: mhm), und kein Sarg und so, so wie jetzt bei uns in Deutschland jetzt. (I: mhm).“¹⁶

Beide betonen die Anonymität der Grabstätten der Opfer. Köffler drückt angesichts der Massengräber Erschütterung aus. Schulze zeigt Empathie mit den toten Opfern, die ohne Sarg begraben wurden. Sie äußert sich sehr erleichtert, dass die heutigen Umstände anders sind. Im Fortgang des Interviews zeigen beide konkretes historisches Wissen bzgl. der Geschehnisse in der ehemaligen Landesheilanstalt. Beide beziehen ihr Wissen eindeutig auf die Tagungen.

„I: Ja, Sie erinnern sich, Sie erinnern sich ja an sehr viel, wenn Sie an Hadamar -

S: Ja, ihr habt ja uns auch extra so Bücher ähm das Buch da geschickt (I: ja), auf leichte Sprache und mit Bilder (I: genau).

I: Ja, das ham wir ja zusammen gemacht.

K: Ja, vor allem auch hervorragend äh vorbereitet (S: ja vorbereitet) das Ganze. Also, wenn das nicht so gut vorbereitet worden wäre, glaube ich, hätte ich nicht soviel Spaß gehabt oder was heißt Spaß in dem Sinne halt eben, dass uns das interessiert hat. (I: ja, vielen Dank) Das hatte ich ja damals genauso gesagt. (I: @ja@)“¹⁷

Das Gespräch kommt hier auf eine Metaebene, indem es nicht mehr über das konkret erlernte Wissen oder die Einschätzung des Historischen geht, sondern um die Vorbereitung und Durchführung der Tagungen. Schulze und Köffler formulieren beide, wie viel Interesse sie an diesem Angebot der historisch-politischen Bildung hatten. Auch gehen sie konkret auf die zielgruppengerechte Aufbereitung der Thematik (Katalog in leichter Sprache) ein.

Die Interviewerin lenkt das Gespräch auf die Frage, inwieweit die Interviewten anderen in ihrem sozialen Umfeld von ihren Erfahrungen in Hadamar erzählt haben. Beide hat das Thema über die Tagung hinaus beschäftigt. Dabei wird evident, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten bei Schilderungen über die NS-„Euthanasie“-Verbrechen auf dieselbe Zurückhaltung seitens ihres Umfeldes stoßen wie Menschen ohne Behinderungen auch. Schulze formuliert erneut eine starke Identifikation mit der Opferposition und eine Erleichterung, dass die heutigen Lebensumstände sicherer seien.

„S: Ja, ich hab so bissl in der Werkstatt, so bissl erzählt, aber manche ham sich net so interessiert, manch, mer unterhalten schon in der Pause uns, aber der eine denkt halt anders und ist dann (), und ich sag, ihr könnt froh sein, dass ihr damals net gelebt habt und dann hätt euch der Hitler auch vergast. Was? Und da hab ich gesagt, ja, ()

K: Ich hab en Protokoll, en Protokoll gemacht damals

() hab ich, da hab ich halt eben äh geschrieben, was wir so gemacht haben (I: mhm) [...]“¹⁸

Schulze und Köffler drücken im weiteren Verlauf des Interviews erneut deutlich Gefühle von Trauer aus. Schulze benennt wiederum ihren Schluss aus dem Gelernten, wie froh

¹⁶ Ebd., Zeilen 54-56.

¹⁷ Ebd., Zeilen 83-91.

¹⁸ Ebd., Zeilen 130-135.

sie sein kann, heute und nicht damals zu leben. Köffler wechselt ein weiteres Mal die Ebene und bezieht sich auf die Tagungen.

„I: Wie ist euch das ergangen als ihr in Hadamar wart? Also ähm -

S: Wir sind traurig und erschüttert.

I: Traurig und erschüttert.

S: Und mir denken als immer mer mer innerlich denken mer, mer können froh sein, dass wir heut noch leben. (I: mhm (1) mhm).

K: Also bei mir war es halt so halt eben, ich war sehr ergriffen und auch bestürzt über diese Ereignisse, aber ähm ich würde jederzeit gerne noch mal wieder kommen. [...]“¹⁹

Die Interviewerin lenkt das Gespräch auf die aktuelle Situation von Menschen mit Behinderungen. Sie bezieht sich auf die Aussage von Schulze, dass das Leben heute sicherer sei und fragt, ob es dennoch auch aktuell Bedrohungen gäbe. Für beide ist dieser Gedankengang zu diesem Zeitpunkt nicht offensichtlich, sodass sie erst beim zweiten Anlauf der Interviewerin auf die Frage eingehen.

„K: Es ist natürlich auch so, denk ich, dass halt eben ähm, dass heutzutage die Menschen nicht mehr so verachtet werden, wie früher äh in dem dritten Reich, ne. (I: mhm) Das nicht von vorneherein () oder sonst was machen, ja. Heute ist es allerdings so, heute sehn Sie viele Heime, viele äh Häuser, in denen die integriert sind auch mit mit äh normalen Menschen, in Anführungsstrichen, sag ich, denn ich sag mir, jeder Mensch hat einen Fehler, irgendeinen () und so. Aber was ich halt eben, was ich denke, die heutige Welt ist halt nicht äh (2) nicht äh (2) wie soll ich sagen (1) nicht wie Hitler, aber eben, dass sie sagen, du bist en Krüppel. Du bist das und das () ja (I: mhm) und äh, du darfst dieses nicht, weil du behindert bist. (I: ja) Ja, und das find ich halt eben (.) sehr sehr traurig, das so was überhaupt noch in der heutigen Welt, also jetzt äh, noch möglich ist. () Schwierigkeiten, dass die halt eben vielleicht als Krüppel oder oder als als andere andere Wesen angesehen werden, ja und das find ich -“²⁰

Köffler formuliert in dieser Passage einen deutlichen Unterschied von heute zu früher. Er bezieht sich dabei besonders auf gemeindenahe Wohnformen und spricht von Integration. Dennoch hat er erlebt, dass es auch heute Formen von Diskriminierung gibt („du bist en Krüppel“), gegen die er sich im Folgenden wendet. Er benennt bereits hier den Gedanken der Fehlerhaftigkeit aller Menschen („jeder Mensch hat einen Fehler“), aus dem heraus er Intoleranz vehement ablehnt. In der folgenden Sequenz nimmt er deutlich Stellung zum Thema Lebensrecht für alle Menschen. Er positioniert sich dabei eindeutig als Mensch mit Behinderungen und zeigt viel Empathie für behinderte Föten, die von Pränataldiagnostik bedroht sein könnten.

„K: Ja, ich wir ham das, ich hab also ich hab so so gehört, ja aber ich denke halt eben, jedes Men äh, jeder Mensch ist auf äh irgendeiner Weise, ob er behindert ist oder ob er normal ist oder ob er Lernschwierigkeiten hat, ja, äh denk ich halt eben, dass er die gleiche Person ist, im Grunde genommen, ja. (I: mhm) Und dass man halt eben solche äh Menschen mit Lernschwierigkeiten halt eben äh (2), wie soll ich sagen, dass die halt eben genauso äh in die äh in die Welt in in inkurriert wie heißt das Wort? (I: integriert) ja, integriert werden. (I: ja). Von daher denk ich halt eben, äh die Menschen, die das, die

¹⁹ Ebd., Zeilen 140-146.

²⁰ Ebd., Zeilen 164-175.

meinen halt eben, dass halt die diese Men diese Menschen, diese mit Lernschwierigkeiten nicht äh existieren sollen (Schuld sind ja) (I: mhm), aber gut, es gibt, es gibt natürlich Möglichkeiten, die dann gesagt werden, ähm also die Kinder, wenn wenn die Eltern das rechtzeitig erfahren, sagen wir mal dritt nach dem dritten Monat oder dem zweiten Monat, ja, äh dass die sagen, nee also das bürd ich mir nicht auf, dieses Leid, ja und äh Behinderte werden dann getötet. Das find ich jetzt ganz ganz schrecklich, weil ich denk, dies ist auch ein Lebewesen, nur eben anders, ja (I: mhm).²¹

In der folgenden Sequenz des Interviews fragt die Interviewerin nach erlebten Diskriminierungen. Köffler berichtet, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten vermittelt wurde, sie wären anders als andere. Er zieht daraus den Schluss, es wäre sinnvoll, wenn sie wie nichtbehinderte Menschen in Wohnungen – statt im Wohnheim – leben würden.

„I: Äh, also ich meine, ob ähm behinderte Menschen in unsrer Gesellschaft so leben können, wie sie gerne leben möchten? Oder ob Sie (1) ähm (1) ob’s (1) gewisse Dinge gibt, wo siiee zum Beispiel komisch angeguckt werden, wo ihnen komische Sachen gesagt werden? (1) Ham Sie so was, können Sie sich das vorstellen? Oder? (1)

K: Also ich ich hab’s schon öfter erlebt, dass die äh (1) bemitleidet werden, diese Menschen mit Lernschwierigkeiten, oder die überhaupt behindert oder gehbehindert sind, die wurden also zwar nicht angemacht in dem Sinne, aber doch gemerkt, sie spüren gelassen, dass halt eben äh das andere Menschen sind, ja? Und ich denke auch, es wär wünschenswert, wenn jeder äh lern äh Men Mensch mit Lernschwierigkeiten ne Wohnung hätte, wo sie allein wären, vielleicht auch mit beiden Pärchen, die sie dann auch betreut werden, wie wir halt eben und äh, dass sie dann glücklich werden, aber das das geht das geht gar nicht, wahrscheinlich schon von von der Stadt her. Dass das gar nicht möglich wär’. () Sie ham Sie ham’s ja heut morgen wahrscheinlich mitbekommen vom Wilfried, wo wir da gesagt hat (I: mhm), da gibt’s kein Geld äh, weil sie behindert sind und warum sollen Behinderte besser gestellt werden als die normalen Menschen in Anführungsstrichen? (I: mhm, genau).“²²

Köffler tritt erneut für die Gleichbehandlung aller Menschen ein und spricht sich wieder für gemeindenahe Wohnformen für Menschen mit Behinderungen aus. Dieser Gedanke fokussiert seine Vorstellungen von einem Leben, wie nichtbehinderte Menschen es auch führen: Pärchen von Menschen mit Behinderungen sollen nach seiner Auffassung in Wohnungen leben, „dass sie dann glücklich werden“. Köffler geht es um eine Lebensform, die sich nicht unterscheidet von der von Menschen ohne Behinderungen. Dies ist ein zentraler Gedanke seiner Überzeugung und Argumentation.

Im letzten Gedanken seiner Ausführungen wird deutlich, wie sehr die aktuelle Diskussion um soziale Standards auch bei den Betroffenen Einzug gehalten hat. Seine vorherigen maximalen Forderungen orientiert er hier an der Auffassung, alle „müssten den Gürtel enger schnallen“ und relativiert damit seine Argumentation.

Wenig später bezieht er deutlich Stellung für eine Unterstützung derjenigen, die (noch) nicht alleine leben können. Erneut erwähnt er den hohen Wert, das Wohnheim zu verlassen und in einer eigenen Wohnung selbstbestimmt zu leben.

²¹ Ebd., Zeilen 191-204.

²² Ebd., Zeilen 289-303.

„K: Also, was ich noch festgestellt hab, zum Beispiel, die äh Rita und der Klaus Schmidt, das sind auch zwei Menschen mit Lernschwierigkeiten, die leben seit zwei Jahren leben die äh in ner Außengruppenwohnung, also wie ich, so ungefähr, und die sind sehr glücklich und zufrieden. Die ham vorher auch in ner Trainingswohnung Bereich gelebt und davor, glaub ich, sogar im Heim. Und äh, die ham sich so, so gut entwickelt, dass ich da sage, so was wäre halt eben, wenn das möglich wäre, für jedermann gut.“²³

Im weiteren Verlauf erläutert Schulze der Interviewerin, warum sie die heutigen Verhältnisse für Menschen mit Behinderungen wesentlich besser findet, als während der NS-Zeit. Die Interviewerin hat das Gespräch auf diese Frage gelenkt.

„S: Heute ist's anders (2) heute ist's anders. Sagen wir mal so, was damals war, (3) schon (1) ich denk, dass es die Leute net so mitdenken konnten wie mir, oder net alles merken konnten wie mir, manchmal. Oder damals gab's ja noch keine so (.) Politiker () , oder zum Beispiel damals, wo ich in Berlin war, das erste Mal beim Schwimmturnier, da hat der Bürgermeister gemeint, die Politiker sollen ähm (.) mal ne Scheibe von uns absch abgucken, was mir alles können, und (1) die (2) Politiker glaube me glauben uns net, dass sie sie uns mehr zutrauen wie die. Also, die Politiker (I: mhm). Dass wir so gut sind im Schwimmen oder im Sport, und dann hat er gemeint, da könnten sie ne Scheibe abschneiden. (2)“²⁴

Schulze führt die für sie heutige bessere Situation auf zwei Dinge zurück: einmal die größere Informationsfreiheit („net so mitdenken konnten“, „net alles merken konnten“) und zum anderen auf größere Anerkennung von Menschen mit Behinderung durch die Politik. Politiker sind bei ihr positiv konnotiert, eindeutig im Gegensatz zu Adolf Hitler. Köffler schließt sich Schulzes Argumentation an, ohne allerdings direkt Bezug auf sie zu nehmen. Auch er stellt heutige Politik als positiv gegenüber dem Nationalsozialismus dar und betont die Möglichkeiten von Menschen mit Behinderungen, selbstbestimmt zu leben. Als Mitglied der Selbstvertretungsorganisation ist er besonders für das Thema Selbstbestimmung sensibilisiert, das sich für ihn in diesem Gespräch hauptsächlich am Thema „wohnen außerhalb des Wohnheims“ manifestiert. Er kontrastiert die Möglichkeit, nach eigenen Wünschen zu leben mit Schlagworten über die NS-Psychiatrie. Erneut fordert er vehement ein Lebensrecht für alle Menschen, unabhängig von Behinderung.

„K: Ich denke also äh, ein großer Schritt auf die schon gemacht worden ist, früher gab's gar nicht die Möglichkeit zu fragen, was kann ich, w was wi was möchte ich? Und äh kann ich in eine in eine Wohnung leben, sondern die wurden ja gleich, wie gesagt, in Bussen abtransportiert äh, nach Hadamar, sag ich jetzt mal so, und äh wurden dann erstmal krank gepflegt und dann halt eben getötet, ja (I: mhm). Dieses ist natürlich heute nicht so mehr möglich, man äh äh, die heutige äh Regierung tut also nie jemandem sagen, so der wird jetzt getötet, weil er behindert ist oder äh der Mann können wir nicht gebrauchen, mm mm füre Arbeitsgruppen Gruppe, ja, äh sondern es eben es is halt die Möglichkeit, dann man dann eben sich austauschen kann, auch wenn es den Politikern manchmal schwer fällt, ja, als also behinderte Menschen so auch auch denken können, ja? Aber sie können denken, [...] Und ich denke auch, dass teilweise das möglich ist,

²³ Ebd., Zeilen 313-318.

²⁴ Ebd., Zeilen 324-337.

dass man's machbar kann, dass sie ne Wohnung kriegen, dass sie äh auch dann weiterhin betreut werden von von unsern Betreuern, ja? Das denk ich und es wäre möglich, dass sie halt eben dadurch auch leben können, ja? (.) Nicht einfach zur Seite. Türlich werden viele Menschen noch äh, die (1) in der älteren äh (2) äh (3) in der Nazibereich halt gelebt haben, dass die halt eben denken, was sind das für Menschen, ja und so, das, sollte Leu Menschen, die müsste man vergasen, wieder wie die Juden, ja. (l: mhm) () Das sind genauso Menschen, wie jeder andre auch, nur der eine mehr behindert, der andere leichter, ja, und äh wir sind auch Menschen und warum können wir nicht zusammen leben? Ja, das gab's halt nicht im Ju im Juden da äh äh Juden Judenzeit oder Nazi-zeit, das die wurden einfach vergast und fertig und dann ist es auch auch gut so. Da ist da keine Diskussion da aufgekeimt (). Die meisten Menschen akzeptieren uns auch. (1)²⁵

Auffällig ist, dass Köffler, wie bereits am Anfang des Interviews, die jüdische Bevölkerung erwähnt. Die Form, in der dies passiert, deutet darauf hin, dass er den Nationalsozialismus überwiegend mit der Verfolgung und Ermordung der jüdischen Bevölkerung in Verbindung bringt, besonders wenn er von der „Judenzeit oder Nazizeit“ spricht. Er vermutet darüber hinaus nazistisches Gedankengut eher bei den älteren Mitgliedern der Gesellschaft, wenn er sagt „Türlich werden viele Menschen noch äh die (1) in der älteren äh (2) äh (3) in der Nazibereich halt gelebt haben, dass die halt eben denken, was sind das für Menschen, ja und so, das, sollte Leu Menschen, die müsste man vergasen, wieder wie die Juden, ja.“

Eine weitere zentrale Aussage Köfflers ist seine Hervorhebung, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten „denken können“. Entgegen gängiger Vorurteile, die bei Menschen mit geistiger Behinderung überwiegend Intuition und wenig Kognition vermuten, spricht Köffler selbstbewusst vom kognitiven Zugang von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Anschließend führt er seine Überlegungen zu einem normalisierten Umgang von Menschen mit und ohne Behinderungen aus, wenn er fragt, „warum können wir nicht zusammenleben?“ Daraus spricht einerseits die langjährige Erfahrung, diskriminiert zu werden, andererseits eine gewisse Form der Resignation.

Das Interview weist folgende Charakteristik auf: Köffler spricht häufiger als Schulze, unterbricht sie aber nicht. Dies lässt sich u.U. auf geschlechtsspezifisches Verhalten zurückführen oder auch auf den Umstand, dass er in der Regionalgruppe von *Mensch zuerst* eine leitende Funktion hat, sie jedoch nicht. Beide wechseln hin und wieder das Thema. Dies mag teilweise daran liegen, dass die Interviewerin die Fragen für sie nicht ausreichend verständlich formuliert hat. Bei einigen Passagen musste die Interviewerin die Fragen wiederholen, um eine Antwort zu erhalten.

Schulze erinnert sich konkret an die Vorgänge in Hadamar im Nationalsozialismus und auch an die Tagungen. Sie zeigt große Empathie und Identifikation mit den Opfern. Mit der Geschichte zu lernen, ist für sie plausibel. Ihr zentraler Schluss ist, die Situation für Menschen mit Behinderungen ist heute elementar besser als während des Nationalsozialismus. Dies beinhaltet für sie Selbstbestimmung, kombiniert mit Unterstützung.

Auch Köffler verfügt über umfangreiches und detailliertes historisches Wissen bzgl. der NS-„Euthanasie“-Verbrechen. Es ist auffällig, wie wichtig das Thema der Verfolgung

²⁵ Ebd., Zeilen 338-363.

der jüdischen Bevölkerung für ihn ist, obwohl es während der Tagungen kaum angesprochen wurde. Köffler hat ein ausgesprochenes politisches Selbstverständnis bzgl. der sozialen Gruppe Menschen mit Behinderungen. Er setzt sich vehement für ein Lebensrecht für alle ein, ebenso für Selbstbestimmung, hauptsächlich zum Thema Wohnen. Er formuliert wiederholt, dass das Angebot der historisch-politischen Bildung für ihn sehr wichtig ist.

7.2.3 Interview mit Thomas Fechner

Thomas Fechner

Thomas Fechner ist knapp 40 Jahre alt. Er lebt alleine in seiner Wohnung und wird durch seine Familie unterstützt: durch Hilfe bei der Führung des Haushaltes und bei schriftlichen Kontakten. Thomas Fechner gilt als Mensch mit Lernschwierigkeiten bzw. als geistig behindert. Er hat früher in einer Werkstatt (WfbM) gearbeitet, ist aber heute ein leitender Mitarbeiter von *Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.* In seiner Funktion tritt er häufig in der Öffentlichkeit auf, beispielsweise als Vortragsredner oder Verbandsvertreter.

Fechner ist seit Beginn des Kooperationsprojektes zwischen *Mensch zuerst* und dem Förderverein der Gedenkstätte ein aktives Mitglied des Teams. Er hat die Tagungen im Vorfeld mit konzipiert und maßgeblich an der Erstellung des Katalogs in leichter Sprache mitgewirkt.

Das Setting des Interviews

Das Interview mit Thomas Fechner fand im Dezember 2005 in den Büroräumen von *Mensch zuerst* statt. Wir saßen in einem Raum, in dem wir ungestört waren. Thomas und mich verbindet eine freundschaftliche Beziehung, die durch die intensive und gute Zusammenarbeit entstanden ist. Aus diesem Grund sind wir „per Du“. Das Interview dauerte knapp 45 Minuten. Fechner wird durch seine Tätigkeit häufig interviewt, unter anderem von der Presse. Es ist für ihn eine vertraute Situation.

Verlauf des Interviews

Wie bei allen Interviewten bitte ich Fechner zunächst, sich eins der von mir mitgebrachten Fotos auszuwählen. Wir sprechen eine zeitlang über das von ihm ausgewählte Foto, die Gekrat-Busse vor der Landesheilanstalt Eichberg.²⁶ Er zeigt dabei konkretes Wissen über die Vorgänge in der ehemaligen Landesheilanstalt Hadamar und formuliert darüber hinaus eine ethisch-moralische Einschätzung.

„F: So äh weil ich immer noch nicht verstehe, wenn ich mich mit der Geschichte beschäftige, man hat tagtäglich die Busse nach Hadamar fahren sehen. Und es waren ja keine äh Busse, äh die aussahen, wie normale Busse, weil die Fenster waren ja verhangen oder farblich angestrichen und wenn jeden Tag ein Bus an mir vorbeifahren würde, dann würd’ ich mich zumindestens wundern, (I: mhm) was äh mit dem Bus, warum ähm da keiner rausguckt und man fährt ja nicht tagtäglich mit leeren Bussen umher. (I: mhm) Das () . Äh (2) ich denke manchmal, ähm es würde sich viel zu wenig gewundert.

²⁶ Vgl. Kapitel 1.

Vielleicht wenn sich mehr gewundert worden wäre und es hätten sich Leute darüber unterhalten, vielleicht hätt' man doch was Schlimmes in Hadamar passiert ist stoppen können. (I: mhm) Oder die Zahl geringer halten können oder (1) ich weiß es nicht. (I: mhm) (4)²⁷

Im weiteren Verlauf des Interviews weist er anhand der anderen vorgelegten Fotos wiederum fundiertes historisches Wissen und konkrete inhaltliche Erinnerungen an die bei den Tagungen diskutierten Fragestellungen auf, sowie eine starke Empathie für die Opfer. Er benennt darüber hinaus den Aspekt mangelnder Zivilcourage durch die Bevölkerung. Außerdem weiß Fechner über die ideologischen Hintergründe der Morde an Menschen mit Behinderungen Bescheid, wenn er von der angeblich unterschiedlichen Wertigkeit von Menschen spricht. Hintergrund seiner unten zitierten Aussage ist die Lebensgeschichte einer Frau, die 1941 in der Hadamarer Gaskammer ermordet wurde, Paula B. Ihre Tochter berichtet später, dass ihre Mutter die Bedrohung wahrnahm.

„F: Macht das (.) sehr (1) deutlich, also äh dass die Leute ja äh (.) das auch gespürt haben. Und so was zu spüren, das muss ja grausam sein, wenn ich weiß, mich werden die nächsten Monate oder Tage andre Menschen umbringen (I: mhm) weil ich, weil sie meinen, ich bin weniger wert wie andre. (I: mhm) (1)“²⁸

Angesprochen auf seine zentralen Erinnerungen bzgl. der Tagungen, betont Fechner im Folgenden, wie wichtig eine Beschäftigung mit dem nationalsozialistischen Kranken- und Behindertenmord für Menschen mit Lernschwierigkeiten sei. Als Begründung führt er an, es handele sich um *ihre* Geschichte, führt aber auch allgemein die Forderung an, diese Geschichte dürfe sich nie wiederholen. Er äußert darüber hinaus eine Identifikation mit den Opfern und empfindet die Geschichte als etwas, das ihn angeht.

„F: Das ist ganz wichtig, weil äh (1) Aufklärung ist ganz wichtig, weil (3) so was darf nie wieder passieren, das ist ein Teil davon und dann ist noch ganz wichtig, dass man so ne Tagung für Menschen mit Lernschwierigkeiten macht äh (.) weil es ja zum größten Teil die Menschen warn, die eben den Gedenksch, äh nicht, in den äh (1) Anstalten umgebracht worden sind, wo heute Gedenkstätten sind (I: mhm). Also äh sozusagen, wenn ich meinetwegen sechzig Jahre eher gelebt hätte, wäre ich bestimmt oder vielleicht einer von den Ermordeten gewesen. (I: mhm) Und sechzig Jahre, wenn man's so wieder sieht, äh dann w isses gar nich so lange her (I: mhm). (1)“²⁹

Sehr viel später vertieft er diese Überlegung dahingehend, dass nach seiner Einschätzung die Beschäftigung mit dem Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen zu mehr Mut, sich zu wehren auf Seiten von Menschen mit Behinderungen führen kann, also zu Empowerment.

„F: Schon alleine da, wenn dumme Sprüche (I: mhm) wie so so was hätte man früher vergast (I: mhm), dass man dann mehr machen kann. Ja wissen sie überhaupt, was mit den Leuten da passiert ist (I: mhm)? Also mm mehr wissen (I: mhm). Dann kannste sagen, Wissen ist Macht und mehr Wissen ist mehr Macht ((leise))(I: mhm).“³⁰

²⁷ Interview Fechner, Zeilen 12-22.

²⁸ Ebd., Zeilen 43-46.

²⁹ Ebd., Zeilen 70-78.

³⁰ Ebd., Zeilen 423-426.

Darüber hinaus leitet er aus der Beschäftigung mit der Geschichte ein Lernen mit der Geschichte ab. Er geht davon aus, dass die historischen Geschehnisse zu einer Wachsamkeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten bezüglich Menschenrechtsverletzungen und zu einem erstarkenden Selbstbewusstsein führen.

„F: Äh, also äh ich will mal so sagen, für mich persönlich is isses ein wichtiges Thema geworden, weil das is einmal die Geschichte. Und zweitens is auch äh (1) die Leute oder die Menschen mit Lernschwierigkeiten dahin zu kriegen, und sagen äh passt auf, lasst euch nichts gefallen. Die andren haben nicht das Recht, über euch zu bestimmen, also äh sie auch zu stärken. Gut, heute will se keiner um umbringen, aber äh () manchmal auch mit dem kleinsten äh Menschenrechtsverletzungen. Da geht’s nämlich schon los.“³¹ Er schildert im Anschluss an die obige Sequenz heutige Menschenrechtsverletzungen an Menschen mit (geistigen) Behinderungen. Als Funktionär einer Selbstvertretungsorganisation für diese Zielgruppe ist er dafür sensibilisiert, Handlungen, die die Würde des Menschen antasten, zu erkennen und zu analysieren.

„F: Äh das äh is so,möcht ich sagen, umso höher der Unterstützungsbedarf ist bei Menschen mit Behinderungen, umso schneller meint man äh dadrüber bestimmen zu dürfen und zu können und wenn ich über einen andren bestimme, dann ist ganz schnell das Menschenrecht verletzt.“³²

Die allgemeine Erfahrung von Fechner, dass die Menschenrechte gegenüber Menschen mit Behinderungen nicht immer respektiert werden, bezieht er auch auf das Thema Bildung. Barrierefreiheit für Menschen mit Lernschwierigkeiten bedeutet eben nicht, dass sich in Gebäuden Aufzüge befinden, sondern dass die Angebote für die Zielgruppe angemessen sind, beispielsweise durch leichte Sprache.³³

„F: Und das geht doch los, wenn ich Programme für Bildung ausschreibe und hab dort die schwere Sprache (I: mhm) und dann wird auch kein Mensch mit Lernschwierigkeiten kommen, weil ja keiner mein, also das Programm versteht, das ich anbiete. Und dann kann ich ja sagen, hier ja, sie hätten ja kommen können. Bloß ich muss es zugänglich machen (I: mhm).“³⁴

Im weiteren Verlauf des Interviews nimmt Fechner Stellung zu den Inhalten der so genannten Lebensrecht-Debatte. Er formuliert das Recht auf Leben eines jeden Menschen, unabhängig von Behinderung oder Krankheit.

„F: Ich kann ja als Frau abtreiben bis bis vor der Geburt. (I: mhm) Und äh das is auch Menschenrechtsverletzung. Denn ich bin doch der Meinung, es hat jedes Leben das Recht zu leben. Und wenn ich da einfach entscheiden kann als Frau, ich will das Kind nicht, ich treib das ab (1), dann sind wir doch bei ganz modernen Menschenrechtsverletzungen, die noch erlaubt sind. Oder sagen wir Tötung ((leise)). Kurz vor der Geburt ist für mich eine Tötung (I: mhm).“³⁵

Das Interview mit Fechner lässt sich folgendermaßen charakterisieren: Der Interviewte geht weitgehend auf die Fragen bzw. inhaltlichen Impulse der Interviewerin ein. Fechner

³¹ Ebd., Zeilen 144-149.

³² Ebd., Zeilen 174-177.

³³ Vgl. Kapitel 5.

³⁴ Interview Fechner, Zeilen 258-262.

³⁵ Ebd., Zeilen 325-330.

ist historisch gut informiert über die Vorgänge in Hadamar und erinnert sich an konkret geführte Diskussionen anlässlich der gemeinsamen Tagungen. Ihn beschäftigen zentral die Themen mangelnde Zivilcourage und Menschenrechtsverletzungen damals und heute. Seine Position ist, dass sich die Verbrechen nicht wiederholen dürfen. Es hätte mehr Zivilcourage geben müssen, um sie zu verhindern. Er empfindet große Empathie für die Opfer und verortet sich selbst als Mensch mit Lernschwierigkeiten, auch in seinem Blick auf die Geschichte. Er zieht Parallelen zu heutigen Formen von Pränataldiagnostik. Sowohl bezüglich der historischen als auch bezüglich aktueller Menschenrechtsverletzungen formuliert er klare ethisch-moralische Positionen. Er vertritt die Ansicht, aus bzw. mit der Geschichte könne gelernt werden, nämlich Geschichte kann mahnend wirken. Die Geschichte des Nationalsozialismus ist für ihn etwas, das nahe an die Gegenwart heranreicht. Speziell Menschen mit Lernschwierigkeiten können seiner Einschätzung nach aus der Beschäftigung mit den Verbrechen gesteigertes Selbstbewusstsein und damit ein größeres Potential sich zu wehren ziehen.

7.2.4 Interview mit Ralf Hemmelmann

Ralf Hemmelmann

Ralf Hemmelmann ist Mitte 40 und lebt alleine in einer Wohnung. Er hat eine spastische Lähmung, ist auf einen Rollstuhl angewiesen und hat bedingt durch die Lähmung Schwierigkeiten, sich sprachlich deutlich auszudrücken. Er erhielt die Zuschreibung *geistig behindert* als Kind und war in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung tätig. Hemmelmann war einige Jahre im Vorstand von *Mensch zuerst*. Er bedarf permanent eines Assistenten / einer Assistentin, der / die ihn bei alltäglichen Dingen unterstützt. Er hat es durchsetzen können, sein Leben selbstbestimmt in einer eigenen Wohnung zu führen und nicht in einem Wohnheim zu leben. Dies gelang nur durch einen langen Kampf.

Das Setting des Interviews

Das Interview mit Ralf Hemmelmann fand ebenso, wie das Interview mit Thomas Fechner, im Dezember 2005 in den Räumen von *Mensch zuerst* statt. Auch Ralf Hemmelmann ist von Anbeginn der Zusammenarbeit von *Mensch zuerst* und dem Verein zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar e.V. Mitglied des Teams gewesen. Wir kennen uns durch die Zusammenarbeit gut und sind auch „per Du“. Hemmelmann ist schon häufiger interviewt worden und deshalb mit der Situation vertraut. Aufgrund seiner Sprachschwierigkeiten gibt es größere Pausen zwischen den einzelnen Passagen im Interview. Das Interview dauerte ca. 45 Minuten.

Verlauf des Interviews

Auch Hemmelmann erhält zunächst die Fotos aus Hadamar. Er weist konkretes Wissen über die historischen Vorgänge auf.

„H: Mhm (5) Ja. (4) Das ist so ein (2) Bild mit Paula B. [I: ja ((erfreut))] und ihrer Familie, also, eins von den Opfern (I: mhm), aus glücklicheren Tagen (I: mhm). (3) äh (2)“³⁶

³⁶ Interview Hemmelmann, Zeilen 33-34.

Seine Aussage zeigt, dass er sich mit dem Schicksal des Opfers Paula B. befasst hat, er weiß spontan ihren Namen und kann das Foto zeitlich einordnen: er weiß, das Familienfoto stammt aus einer Zeit, bevor Paula B. in psychiatrischen Einrichtungen lebte. Er weiß auch, dass sie anschließend Opfer der NS-„Euthanasie“-Verbrechen wurde.

Hemmelmann erinnert sich detailliert an die gemeinsam durchgeführten Tagungen und hebt in der folgenden Passage besonders drei Dinge hervor: die Schilderungen einer Teilnehmerin, die Zeitzeugin war, den Besuch des historischen Kellers und die Organisation bzw. Vorbereitung der Tagung.

„H: Also, was denk ich da? Also ich denke da an die Teilnehmer (I: ja), also an die Teilnehmer, die da waren (2) auch grade ähm an die Teilnehmer, die det die die Zeit auch m miterlebt haben. Also (I: ja) zwar nicht in in Hadamar, aber in anderen (1) Einrichtungen oder in der damaligen Zeit (I: mhm) an die an die Erzählungen von dieser Frau da, von dieser älteren Frau, ich komm jetzt nicht auf den Namen (I: die Frau W.), mhm, genau. (1) Die hat das ja ziemlich plastisch geschildert, dass dass (1) weil die iss ja ne Überlebende von damals und (2) ja halt ein bedrückendes Gefühl ähm. Ich hatte halt unten im Keller da also (I: mhm), das war ziemlich bedrückend also irgendwie (1) schaurig irgendwie na ja halt so schaurig, also es war ähm es kann es es passiert da nichts mehr, aber so äh (), was da passiert ist (I: mhm) das is und sich da so vorzustellen, wie die da runter kamen und dann eben in die Dusche kamen, uah, das war. Also daran denk ich immer wieder (I: mhm). (2) Ja und an diese ähm (2) an diese ja Vorträge (.) an Arbeitsgruppen, was wir da so alles gemacht haben. (.) War schon toll. (.) Mhm.“³⁷

Die Sequenz über seinen Besuch des Kellers macht seinen Blick aus der Perspektive der Opfer deutlich. Er empfand ihn als schaurig. Dieselbe Perspektive hat er auch bei den Gedanken an die Zeitzeugin, Frau W., er ist sehr empathisch.

Im weiteren Verlauf des Interviews lenkt die Interviewerin den Blick auf die Frage, welche Bedeutung die Beschäftigung mit dem Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen für Hemmelmann hat. In seiner Antwort verortet er sich verbal eindeutig als Mensch mit Behinderung und begründet daraus eine besondere Beziehung zu dem Thema.

„I: Und und ähm ist es denn für dich was Besonderes gewesen, dich mit dem Mord an Menschen mit Behinderungen zu beschäftigen als du. Du hast dich ja insgesamt mit Nationalsozialismus beschäftigt. Und is das was Besonderes für dich gewesen?

H: Na klar. Man is ja ich bin ja selber behindert und kann da kann kann eigentlich sehr gut selber () es packt einem immer wieder mit Grauen wenn man so guckt, wie sind Menschen mit anderen Menschen umgegangen (I: mhm). [...] Ja, man is, man is selber behindert, man is selber schwer behindert. Und man is so ig überlegt, wenn man damals in so’ner Einrichtung gewesen ist (3), da hatte man ganz schlechte Karten. Also, wenn man nicht gerade arbeiten konnte (I: mhm). Dann ist das ein bisschen grausam ((leise)). (4) Wenn du so überlegst, was äh (2) dass das L Leistungsprinzip im Kapitalismus, also da wo wo’s Geld am Wichtigsten ist, dass da wohl immer immer stärker hervorgehoben wird, das macht mir auch ein bisschen Angst.“³⁸

³⁷ Ebd., Zeilen 70-82.

³⁸ Ebd., Zeilen 104-109 u. 117-123.

Hemmelmann zeigt wieder starke Empathie für die Opfer bzw. deutet eine Identifikation mit ihnen an. Diese Nähe zu den Opfern wird auch anhand seiner emotionalen Schilderungen deutlich: „es packt einen immer wieder mit Grauen“ oder „dann ist das ein bisschen grausam ((leise))“.

Sein Wissen über die ideologischen Hintergründe der NS-„Euthanasie“-Verbrechen fließt dabei immanent ein: er verbindet das „Schlechte-Karten-Haben“ mit dem Leistungsprinzip des Kapitalismus, weiß also darum, dass im Nationalsozialismus hauptsächlich ökonomische Gründe zu einer Ermordung als unproduktiv bezeichneter Menschen führten.

In der folgenden Sequenz des Interviews geht er auf Menschenrechtsverletzungen an Menschen mit Behinderungen heute ein. Dabei spricht er zunächst hauptsächlich von seinen eigenen Erfahrungen.

„I: Und und ähm (.) würdest du denn sagen, es gibt heute Menschenrechtsverletzungen gegenüber Menschen mit Behinderungen?

H: ((schnell)) Aber ja klar.

I: Mhm, kannst du welche nennen?

H: Ja, ähm also grad in der Pflege, ne, hat ist ja früher auch schon vorgekommen, das ist ja, dass ich da gegen meine Assistenten ganz bewusst da, dass wir uns fast gekloppt haben, ja. Weil

I: Gekloppt habt ihr euch?

H: Ja, das also, also ich musste da ganz, ich musste mich da eben ziemlich wehren, ne. Um um mir, um mir halt eben, ja um also ist schon bisschen wie wehren, ne. Um halt meine äh Interessen durchzusetzen. Also (3), das ist nicht so schön (I: ja).“³⁹

Hemmelmann schildert, dass er sich selbst potentiell als betroffen von Menschenrechtsverletzungen sieht. Seine Aussage „das ist nicht so schön“ lässt durchblicken, wie anstrengend es für ihn ist, seine Interessen immer wieder durchzusetzen.

Auch im nun folgenden Teil des Interviews geht Hemmelmann hauptsächlich auf Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen ein und hat dabei zumeist seine eigene Situation im Blick, aber nicht nur. Es wird deutlich, dass er als langjähriges Vorstandsmitglied der Selbstvertretungsorganisation *Mensch zuerst* dem Themenkomplex *Selbstbestimmung* einen großen Wert beimisst.

„H: Selbstbestimmung ist ist ist etwas, was man sich erkämpfen muss, was man, wo man (), wo man äh wirklich äh andauernd dranbleiben muss. Und man sagen muss, stopp, hier bin ich, ne (I: ja). Und Menschen, die zum Beispiel äh (2) nicht sprechen können, die hams sehr sehr schwer.“⁴⁰

Das Thema Selbstbestimmung erläutert Hemmelmann über weitere Minuten während des Interviews. Anschließend lenkt die Interviewerin das Gespräch auf die heutige Situation bzgl. Bioethik.

„H: Über diese äh (1) pränatale äh Diagnostik oder wie man äh vorgeburtlichen äh Untersuchungen die Fruchtwasseruntersuchungen, diese Abtr diese Abtreibungen (.) ja (2) und halt eben, wie ja nun ja eben halt ähm (1) auf Frauen Druck ausgeübt wird, wenn’s dann äh doch feststeht, dass das Kind ne Behinderung hat. Dann gesagt wird, ach nee ähm, (.) wär schon besser, wenn sie’s abtreiben lässt (I: mhm). Und da ist der Sprung

³⁹ Ebd., Zeilen 133-143.

⁴⁰ Ebd., Zeilen 159-162.

nicht mehr mh mh nicht mehr weit ähm zu diesen Massenmorden in Hadamar (I: mhm, mhm. Kannst du, ja?). Man man kann halt mhm man kann sich durchaus eine Situationen vorstellen und ähm, indem zwar nicht mehr mit Gas gemordet wird, aber aber mit zum Beispiel mit Gesetzen, die die halt vorschreiben, dass man, wenn man zum Beispiel, wenn es zum Beispiel ganz klar ist, dass die eine Frau mit Down-Syndrom also mit eine Frau die (3) die äh (.) ein Kind bekommt und bei der man festgestellt hat, dass dieses Kind äh Down-Syndrom hat, und bekommt, dass man dann sagt, also hier, dass die muss abtreiben. Also, die Situation ist nicht ().

I: ist nicht?

H: Ist nicht, ist (.) ist durchaus re realistisch (I: ja). (2) Und (2) ich kann mir da vorstellen, dass da immer oder inner innerhalb von Familien, dass da gesagt wird, also hier, ähm, da heißt's, du kriegst () schwer Ärger mit der Familie, wenn du das Kind auf die Welt bringst, ne also, das ist durchaus möglich. Oder so. (12)⁴¹

Hemmelmann zeigt hier einen differenzierten Blick auf die Parallelen zwischen den NS-„Euthanasie“-Verbrechen und heutigen Möglichkeiten vorgeburtlicher Diagnostik. Er kann benennen, wie gesellschaftlicher Druck zu einer Situation führen kann, in der die bzw. der Einzelne nicht mehr in der Lage ist, autonom zu entscheiden. Zwischen den Zeilen ist seine eindeutige Verortung als Mensch mit Behinderung spürbar.

In der folgenden Sequenz spricht Hemmelmann über Diskriminierungen von Menschen mit Behinderungen, von denen er selbst betroffen war oder die er geschildert bekommen hat.

„H: Na ja, also ich hab's sch schon me mehrfach er erlebt, dass dass ich in einem Lokal war und ich wurde einfach nicht bedient.“⁴²

Diese lapidare Äußerung geht einher mit Verletzungen und dem Gefühl, sich permanent zur Wehr setzen zu müssen. Diskriminierungen sind für ihn Alltag.

Im weiteren Verlauf des Interviews macht Hemmelmann deutlich, dass er davon ausgeht, mit der Geschichte könne gelernt werden. Die Hadamarer Verbrechen haben für ihn Symbolcharakter.

„I: Wenn du ähm an Hadamar denkst, (A: mhm) ähm was was glaubst du, was können wir dadraus lernen? (3)

H: Ne Menge also (1), erstmal äh (1), dass es in Hadamar da is es tatsächlich auf die Spitze getrieben worden mit mit der staatlichen Verordnung und Diskriminierung, also die Behinderten zu morden. Mord an wehrlosen Menschen. Und ich denke, das kann man an Hadamar sehr sehr gut lernen, wie weit das gehen kann mit Diskriminierung.“

Damit formuliert er zweierlei: Einmal, es sei seines Erachtens wichtig, etwas zu lernen, zum zweiten, Diskriminierungen seien der Anfang von etwas, an dessen Ende eine Vernichtungsmaschinerie stehen kann.

Hemmelmann greift gegen Ende des Interviews erneut das Thema Diskriminierungen und Menschenrechtsverletzungen auf. Er verbindet diese Thematik wieder mit Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen und betont, wie anstrengend und gefährdet diese sei. Gegen Ende des Interviews formuliert er, welche Schlüsse er aus dem Wissen um die Geschichte zieht und in welcher Rolle er Gedenkstätten sieht.

⁴¹ Ebd., Zeilen 204-220.

⁴² Ebd., Zeilen 276-277.

„H: Ja also (4) wie ich das meine, also man kann ja aufgrund der äh Geschehnisse, die die damals äh passiert sind, kann man ja sagen, also weil weil's damals so schlimm war, äh äh ja und weil wir halt gelernt haben, ne. Geht uns ja so gut, also (I: mhm). Aber wir müssen uns mn mn nicht gerade ausruhen und das ist auch ein wichtiger Aspekt, den man, den den solche Gedenkstätten haben (I: mhm). Also praktisch sozusagen, ne Mahnung bleiben (I: mhm). (3) Ja.“

Das Interview mit Ralf Hemmelmann ist stark geprägt von seinem Kampf um Selbstbestimmung. Durch seine Arbeit bei *Mensch zuerst* hat er das ausgeprägte politische Bewusstsein eines Interessengruppenvertreters. Er kann Menschenrechtsverletzungen, Diskriminierungen und Aspekte der so genannten Lebensrecht-Debatte pointiert benennen und positioniert sich eindeutig: als schwerstmehrfachbehinderten Menschen. Er empfindet Empathie für die Opfer und hat ein festes ethisch-moralisches Werteverständnis. Seine Bezugnahme zwischen Geschichte und der aktuellen Situation ist hierbei differenziert und detailgenau. Für ihn hat die Geschichte eine mahnende Funktion, wohin kleinste Menschenrechtsverletzungen führen können. Immanent formuliert er, wie wichtig er Bildungsangebote für Menschen mit Lernschwierigkeiten findet. Hemmelmann erinnert sich, vergleichbar mit Fechner, an das gelernte Wissen und an die während der Tagungen erarbeiteten Schwerpunkte.

7.2.5 Interview mit Rosamunde Klein und Dagmar Dornfeld

Rosamunde Klein

Rosamunde Klein lebt seit 11 Jahren in Einrichtungen, vorher lebte sie bei ihrer Mutter. Sie ist über 50 Jahre alt und arbeitet in der Werkstatt (WfbM). Frau Klein hat in den vergangenen Jahren durchgesetzt, eine andere gesetzliche Betreuerin zu bekommen, da sie sich von der vorherigen nicht gut betreut fühlte. Das heißt, sie setzte sich engagiert für ihre eigenen Interessen ein. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte sie an einer Tagung teilgenommen.

Dagmar Dornfeld

Dagmar Dornfeld ist Mitte 60 und lebt seit ca. 4 Jahren im selben Wohnheim wie Rosamunde Klein. Sie lebte zuvor in einem anderen Wohnheim und davor bei ihren Pflegeeltern. Nach deren Tod kam sie in die Einrichtung. In den vergangenen Jahren hatte sie zwei Schlaganfälle. Die Folge ist eine Sprachaphasie, d.h. eine Wortfindungsstörung. Sie leidet sehr darunter. Bei dem Interview ist deshalb zu beachten, dass sie phasenweise etwas *zwischen den Zeilen* sagt. Frau Dornfeld hatte zum Zeitpunkt des Interviews an einer Tagung in Hadamar teilgenommen. Sie war von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Einrichtung angesprochen worden.

Das Setting des Interviews

Das Interview fand im Mai 2006 in der Küche ihrer Wohngruppe statt. Beide waren im November 2005 Teilnehmerinnen der Tagung gewesen. Das Setting des Interviews war ungünstig: Vorgegebener Zeitpunkt war der späte Nachmittag. Frau Klein kam von der Werkstatt (WfbM), wo sie den ganzen Tag gearbeitet hatte und entsprechend erschöpft war. Beide Frauen waren im Vorfeld angesprochen worden, ob sie für ein Interview zur

Verfügung ständen und stimmten zu. Beide wirkten dennoch eher überrascht, als sie sich mit der konkreten Situation konfrontiert sahen. Frau Dornfeld erinnerte sich nur vage an die Interviewerin, die auch eine Leiterin der Tagung gewesen war. Beide hatten offenbar keine Erfahrungen, interviewt zu werden. Um die Situation, besonders für Frau Dornfeld, weniger stressig zu gestalten, war eine ihr vertraute Mitarbeiterin während des Interviews anwesend. Diese griff nur zweimal ermunternd in das Gespräch ein, beeinflusste es aber überhaupt nicht inhaltlich. Insgesamt war das Setting durch die Müdigkeit von Frau Klein und der Tatsache, dass beide innerlich nicht auf das Interview eingestellt waren, nicht sehr ermutigend. Das Interview dauerte ca. 25 Minuten.

Verlauf des Interviews

Den beiden Interviewpartnerinnen werden die Kopien der Fotos auf den Tisch gelegt. Die Interviewerin bittet sie, sich eines auszusuchen. Beide zögern, welches Foto sie nehmen möchten. Die Interviewerin sagt ihnen deshalb, dass ein Foto die Kellerräume zeigt.

„I: Ähm, das war im Keller, erinnern Sie sich? Das is ein bisschen schlechtes Foto.

D: Ach nee, das hab ich, nee nee da war, nee nee dat kann ich nich.

I: Da warn Sie nich, doch da warn Sie auch mit, oder?

D: Nee, ich glaube nich.

I: Warn Sie nich im Keller?

D: Nee () nee. ()

K: Ich auch net.

D: Nee.

K: Des war glaub ich auch im Keller hier (I: genau). Mhm, da war ich, aber im Keller war ich glaub ich gar nicht. () Oder? Weiß ich gar nicht.“⁴³

Dornfeld formuliert recht eindeutig, dass sie den Keller nicht besucht hat. Daher stellen die Fotos für sie keinen visuellen Reiz für eine Erinnerung her. Klein schließt sich an. Sie kann zwar ein Foto dem Keller zuordnen, geht aber auch davon aus, ihn nicht selbst besucht zu haben. Die Interviewerin ist von dieser Situation überrascht, kann sich selbst aber auch nicht daran erinnern, ob eine oder beide den Keller besuchten.

„I: Gut, Sie warn beide nich im Keller?

D/K: Nee, glaub nich. ()“⁴⁴

Durch diese Aussagen ist klar, dass beide an einem wichtigen und einprägsamen Teil der Tagung nicht teilgenommen haben. Nachdem sich beide auch nicht an das Foto von Paula B. erinnern, fragt die Interviewerin, ob sie sich grundsätzlich an ihre Teilnahme an den Tagungen erinnern.

„I: Gut, aber Sie erin, Sie erinnern sich ja dran, als Sie auf der Tagung waren [D/K: ja]. Was is Ihnen de, an was ham Sie da manchmal noch gedacht? (1) Oder wenn Sie jetzt dran denken, was fällt Ihnen ein? Was war da in Hadamar? Was is -

D: Ja, könnte auch sein, aber alles kann ich nich so sagen.

I: Sa sagen Sie einfach das, was Ihnen einfällt.

D: Ach so.

⁴³ Interview Dornfeld/Klein, Zeilen 29-38.

⁴⁴ Ebd., Zeilen 44f.

I: Oder, wollen Sie was sagen?

K: Nee, ich weiß auch nich mehr so genau.“⁴⁵

Beide erinnern sich kaum an etwas Konkretes, die Hadamarer Tagung betreffend. Für Dornfeld ist die Interviewsituation aber offenbar nicht unangenehm, sie spricht die Interviewerin direkt an:

„D: Frag jetzt mal weiter.

I: Mhm. Ähm. Wissen Sie denn noch, was in Hadamar passiert ist?

D: Nein.

K: Das warn doch die Juden, die dort begraben sind.

I: Ja, mm wer noch? Erinnern Sie sich noch, was ist da passiert?

K: Die sind umgebracht worden. (I: mhm) Die Juden sind umgebracht worden.

I: Und wer noch, außer den Juden?

D/K: () (2)

I: Erinnern Sie sich?

D: Nee, auch nich mehr.

I: Da sind Menschen mit Behinderungen umgebracht worden.

K: Ach so.

D: Ach so, ja, stimmt.

K: Jetzt kann ich mich entsinnen, ja. (3)“⁴⁶

Klein verbindet mit Hadamar den Mord an der jüdischen Bevölkerung. Sie erinnert sich außerdem, dass dort Menschen („Juden“) begraben sind, also an einen Friedhof. Dornfeld äußert sich eher überrascht angesichts der Information, dort seien Menschen mit Behinderungen ermordet worden. Klein formuliert dann, sie erinnere sich daran. Die Interviewerin versucht, über die Thematisierung der Tagung weitere Erinnerungsspuren zu Tage zu befördern.

„I: Und, wie war das damals, als Sie da ein Wochenende in Hadamar waren? Wie wie war das für Sie?

D: Im Haus drinne, warn da im Haus drinne. (I: ja) Drinne und da ham wir so viele verschie schöne (Portän) oder so ähnlich.

I: Ja, wir ham, wir ham was zum hören gehabt, ne?

D: Ja, ja. Und so weiter und so weiter (kam) viele. Doch.

I: Erin ja

K: Ja ja, da warn doch so auch die äh, na, was warn denn das, schon wieder vergessen. Ich weiß nicht mehr. Dass da noch Juden (umgebracht wurden) das weiß ich. Aber da warn doch noch die Leute, die Gedenkstätte. Da war doch auch en Friedhof, da warn wir auch noch. (I: ganz genau).

D: Das ham wir auch, ja da hab ich auch mit. ((mehrere Stimmen durcheinander))

I: Auf dem Friedhof

K: Da haben wir die Gräber besucht.

D: Da warn wir drinne, sehr viel.

K: Dann ham wir da Blumen hingelegt, so Blümchen hingelegt. Wann war’n das, wann war’n das? Ich glaub, November oder Oktober, November war das glaub ich.“⁴⁷

⁴⁵ Ebd., Zeilen 50-57.

⁴⁶ Ebd., Zeilen 64-77.

Dornfeld erinnert sich zunächst an das Haus, in dem die Tagung stattfand. Weiterhin deutet sie an, dass sie einen MP3-Player hatte, um sich die Ausstellung zu erschließen. Klein erwähnt erneut, dort wurden „Juden umgebracht“. Sie erinnert sich darüber hinaus an die Gedenkstätte und auch an den Friedhof. Beiden fällt daraufhin ein, dass sie den Friedhof besucht und an einer Gedenkzeremonie teilgenommen haben. Klein kann sogar den Monat der Tagung benennen. Aufgrund dieser recht konkreten Erinnerung unternimmt die Interviewerin einen weiteren Versuch, ob es doch auch eine Erinnerung zum Besuch des Kellers gäbe.

„I: Ne, und dann dann ham wir, warn wir auch in dem Keller

D: Ich war nicht. Da war ich nicht mit. (I: Da warn Sie nicht mit.)

K: Ich auch nicht.

I: Und dann warn wir auf dem Friedhof (D: Ja, da war ich mit) (K: Da war ich, auf dem Friedhof war ich mit, des weiß ich noch.)

D: Ich auch

K: Da ham wir die Gräber besucht, des weiß ich noch.

D: Doch.

K: Aber im Keller, nee da war ich nicht mit, im Keller.

I: Und auf dem Friedhof, da ham wir ja auch Blumen hingelegt, das ham sie ja -

D: Ja, ja da war ich auch mit, war ich auch mit, ja.“⁴⁸

Beide sind sich sicher, nicht im Keller gewesen zu sein, betonen aber erneut, den Friedhof besucht zu haben. Die Interviewerin versucht daraufhin, auch andere Erinnerungen an die Tagung wachzurufen. Sie erwähnt die Arbeit im Seminarraum, u.a. an Collagen. Beide erinnern sich nicht. Klein wechselt dann das Thema und fragt die Interviewerin, wann die nächste Tagung stattfinden würde.

„K: Anfang Oktober. Mal sehen, vielleicht -

D: Ich würde sagen ja. (.) Ich sag ja.

K: Ich weiß nicht.

D: Also von hier weg weggehen. Doch.“⁴⁹

Beide überlegen, ob sie ein weiteres Mal an einer Tagung in Hadamar teilnehmen würden. Während Klein zögert, drückt Dornfeld den klaren Wunsch aus, erneut Teilnehmerin zu werden.

„K: Vielleicht ja, vielleicht nein. Ich weiß es noch nicht. (1) Ganz vielleicht vielleicht fahr ich doch wieder mit. Ich weiß es noch nicht. Aber gefallen hat's mir schon ganz gut in Hadamar, die Gedenkstätte. Aber ob ich da wieder mitfahr, ich weiß nicht. (2)

I: Fanden Sie denn auch, dass es trau dass das traurig war?

D: Doch manchmal schon, doch. Doch war sehr schön.

K: Wie?

D: Wie so.

I: War traurig?

D: Ja ja, so ähnlich. (.) Ja ja. (1)

⁴⁷ Ebd., Zeilen 78-94.

⁴⁸ Ebd., Zeilen 126-136.

⁴⁹ Ebd., Zeilen 159-162.

K: Traurig wars schon () Mal sind auch en bisschen die Tränen gekommen.

((Störung: ein anderer Bewohner kommt in die Küche.))

K: Traurig war des Ganze schon, bisschen, sind die Tränen runter gelaufen manchmal so. Am () am Friedhof, wo die Gräber, sind mir die Tränen runter gelaufen. Also es hat mir doch irgendwie en bisschen leid getan. Aber, was soll mer machen? (2)⁵⁰

In der folgenden Sequenz betont Klein erneut, dass es ihr gut gefallen habe in Hadamar. Dennoch zögert sie, ob sie erneut dorthin fahren solle. Die Interviewerin nimmt das Zögern zum Anlass, die beiden zu fragen, ob sie auch Trauer verspürten. Beide bestätigen dies. Klein formuliert, ihr seien auf dem Friedhof die Tränen gekommen.

Im weiteren Verlauf des Interviews berichten beide vom Tod ihrer jeweiligen Mutter bzw. Eltern. Dornfeld reagiert dabei sehr emotional. Klein äußert wiederholt, sie sei erschöpft. Beide überlegen wiederum, ob sie ein weiteres Mal an einer Tagung in Hadamar teilnehmen möchten. Klein bleibt zögerlich, während Dornfeld eindeutig formuliert, erneut Teilnehmerin werden zu wollen.

Gegen Ende des Interviews kommt die Sprache noch einmal auf die Methode, die Ausstellung mithilfe eines MP3-Players anzusehen. Beide bevorzugen das Hören gegenüber dem Lesen.

„I: Und wie war das? War das besser als Lesen oder war Lesen besser?

D: Nee das, von des von denen. Wo du da liegen hast. ((Sie bezieht sich auf das Aufnahmegerät.))

K: Das Gerät war besser.“⁵¹

Charakteristik des Interviews: Das Interview ist ausgesprochen schwierig und über weite Strecken für die Fragestellung unergiebig. Da beide offenbar nicht den Keller der Gedenkstätte besucht haben und sich auch ansonsten kaum an den Besuch in Hadamar erinnern können oder wollen, entsteht kein flüssiges Gespräch über ihre Erinnerungen. Interessant ist, dass Klein Hadamar mit der Ermordung der jüdischen Bevölkerung verbindet, obwohl dieses Thema, wie bereits erwähnt, auf den Tagungen kaum angesprochen wird. Beide erinnern sich darüber hinaus an die Gedenkzeremonie auf dem Friedhof und formulieren Gefühle von Trauer. Beide äußern, dass sie die Möglichkeit, einen MP3-Player zu nutzen, positiv erlebten. Beide haben offenbar kein konkretes historisches Wissen von der Beschäftigung in Hadamar mitgenommen. Sie lenken das Gespräch immer wieder auf die Frage, ob sie erneut nach Hadamar fahren möchten. Die bereits im Verlauf des Interviews absehbare Tendenz manifestierte sich im Oktober 2006: Dornfeld nahm tatsächlich ein weiteres Mal teil.

7.2.6 Die Filmsequenz

Die Gruppe, die gefilmt wurde, kommt aus dem Lahn-Dill-Kreis. Sie umfasste ca. 25 Personen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer treffen sich regelmäßig einmal im Monat und arbeiten zu bestimmten Themen. Einige Mitglieder leben im Betreuten Wohnen, andere in Wohnheimen. Sie alle werden von der Lebenshilfe begleitet.

⁵⁰ Ebd., Zeilen 163-177.

⁵¹ Ebd., Zeilen 339-341.

Einzelne Gruppenmitglieder hatten den Wunsch, nach Hadamar zu fahren. Das Setting der Gruppenfahrt sah zunächst eine Vorbereitungssitzung im Februar 2006 vor. Bei diesem Treffen arbeitete die Interviewerin mit der Gruppe zum Thema Propaganda im Nationalsozialismus und zu Zwangssterilisationen. Im März 2006 fuhr die Gruppe für einen Tag in die Gedenkstätte Hadamar. Sie wurde durch Thomas Fechner und die Interviewerin durch den Tag begleitet. Dabei erhielten die Teilnehmenden eine Einführung zum Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen, speziell zu den Vorgängen in Hadamar. Sie besichtigten die historische Busgarage, die authentischen Kellerräume und den Friedhof. Außerdem hatten sie Zeit, sich die Ausstellung anzusehen. Zum Abschluss erstellten sie eine Collage über ihre Eindrücke und Erfahrungen.

Drei Monate später gab es ein Nachtreffen, zu dem die Interviewerin eingeladen wurde. Anlässlich dieser Zusammenkunft arbeitete die Gruppe anhand der von der Interviewerin mitgebrachten Fotos (dieselben, die auch die Interviewten erhalten hatten), zum Thema Erinnerung (sowohl an den Besuch als auch an die historischen Geschehnisse), aktuellen Diskriminierungen und Lernen mit der Geschichte. Das Gespräch orientierte sich im Wesentlichen an dem Leitfaden. Es dauerte ca. 1,5 Stunden.

Bei allen drei Terminen war das Filmteam anwesend und drehte.⁵² Bestandteil der Auswertung ist das Nachtreffen drei Monate nach dem Besuch der Gedenkstätte.

Verlauf des Gesprächs (Nachbereitung)

Das Gespräch wurde durch drei Frauen dominiert, die sich bei allen drei Treffen sehr interessiert zeigten. Sie äußerten in der Eingangssequenz des Gesprächs Trauer und Entsetzen angesichts des Gehörten. Sie verbanden die Erfahrungen in der Gedenkstätte mit ihren eigenen Lebenserfahrungen und hatten nach dem Besuch offenbar häufig über das Thema nachgedacht. Der Beginn der Nachbereitung war deshalb durch ihre emotionale und ethisch-moralische Einschätzung der NS-„Euthanasie“-Verbrechen geprägt. Sie betonten den Gedanken des gemeindenahen Wohnens und die Möglichkeit, im Leben etwas dazu zu lernen und leisteten damit einen Transfer des Gehörten in die Gegenwart. „FA⁵³: ((verliest etwas, was sie vorher aufgeschrieben hat)) Wir haben in Hadamar sehr traurig erlebt, äh wie Menschen mit Behinderungen durch Hitlers Macht das Leben lassen mussten und keine Hilfe hatten. Es ist gut, dass es in der heutigen Zeit kein Hitler mehr gibt und Menschen mit Behinderungen weiterleben können und wie ich in die in Werkstätten, Wohnheimen und Betreutes Wohnen, wo Menschen mit Behinderung leben können. [...] Und sie sind nicht so ausgeschlossen von der Welt und sie können überall hingehen, damals wurden sie ja grad weggeholt, gell, und das hat mir damals nicht gut gefallen in Hadamar. Und so haben jetzt die Menschen mit Behinderungen, die haben sogar die Chance, die können jetzt einen Beruf lernen oder sie können irgendwo arbeiten, wie wir in den Werkstätten oder so und das find ich ok. Früher die Menschen, die durften ja noch nicht mal auf die Straße, da wurden die vom Hitler

⁵² Freundlicherweise stellte der Filmher, Dr. Thomas Koerner, mir die Aufnahmen des Nachgesprächs ungekürzt zur Verfügung.

⁵³ Die Beteiligten an der Diskussion sind in der Transkription gekennzeichnet nach Auftreten. F = Frau, M = Mann; A, B, C etc. wird nach der Reihenfolge ihres Auftretens vergeben.

wegenommen und wurden eingeschlossen. Und das fand ich nicht ok. Das war für mich die Traurigkeit, die ich in Hadamar erlebt hab (I: mhm).“⁵⁴

Die Äußerungen von Teilnehmerin FB lassen die Überzeugung von der Gleichheit aller Menschen erkennen. Sie schildert empathisch, dass Menschen mit Behinderungen ggf. Unterstützung benötigen, dass dies aber ihrem Mensch-Sein nicht entgegensteht.

„FB: Das is ja, das is ja so schlimm, wenn Menschen so umkommen und können sich net so wehren und net zu helfen, gell, und wern dann abgeschoben und ich meine, es gibt ne behinderte Leute (1), mit denen muss mer genau genauso umgehen, wie mit normale Mensche. Die kann mer nich einfach abschieben, es gibt auch kranke Leute, da muss mer Geduld habe und auf dene zugehen und über alles reden. Gelle, dann sind se vielleicht auch wieder beruhigt und so. Man kann nicht einfach die Leute abschieben und (1) und sagen, ich will nix von dir wissen, das is verkehrt, was mer macht (I: mhm).“

Die Gruppe verfügte über viel historisches Wissen bezüglich der NS-„Euthanasie“-Verbrechen und konnte die Zusammenhänge gut erläutern. Alle hatten während der drei Gruppentreffen großes Interesse an dem Thema gehabt, Vorwissen zum Nationalsozialismus war vorhanden. Beim Nachtreffen konnten sie die konkreten historischen Vorgänge in Hadamar gut beschreiben, wie hier die Ankunft der Opfer in der Busgarage.

„FC: Ja klar, dass mer von draußen nicht reinsehen konnte. [...] und durch en unsichtbaren, durch en undurchsichtigen Gang, wo mer net rein- und rausgucken kann und dann sind die auch da gleich umgebracht worden (I: mhm).“⁵⁵

Mehrere Mitglieder der Gruppe berichteten über erlebte Diskriminierungen, gerade auch die Teilnehmenden, die sich während des Gesprächs zumeist zurückhielten. Es wurde deutlich, dass alle davon schon betroffen gewesen waren und dies als Bestandteil ihres Alltags erleben.

„MA: Kam einer an, tät mi anmachen. (I: wie bitte?) Ei, der tät mi anmachen, weil ich hab ja e steife Hüfte und der tät so nachmachen ((macht Laufbewegungen mit der Hand)) und tät mir rufen, was willst du denn, blöder Behinderter.“⁵⁶

Zur Frage nach dem Lernen mit der Geschichte äußerte die Gruppe vornehmlich eine Erleichterung darüber, dass der Nationalsozialismus vorbei sei. Den Abschluss des Gesprächs bildeten die Frage nach Möglichkeiten, sich gegen Diskriminierungen zu wehren und die Feststellung der Gruppe, wie wichtig es sei, im Leben etwas zu lernen.

7.2.7 Wandzeitungen

Die während der Kooperationstagungen mit *Mensch zuerst* und während anderer Seminare und Studientage erstellten Wandzeitungen⁵⁷ fließen maßgeblich in die Auswertung ein. Sie boten den Teilnehmenden die Möglichkeit, eine andere Ausdrucksform als die verbale zu wählen; sie konnten sich zudem durch den Kleingruppenprozess inspirieren und leiten lassen. Häufig stellen die Äußerungen auf den Wandzeitungen auch die Ergebnisse informeller Gespräche zwischen den Teilnehmenden oder mit Teammitgliedern

⁵⁴ Filmsequenz, Zeilen 4-15.

⁵⁵ Ebd., Zeilen 53-55.

⁵⁶ Ebd., Zeilen 111-113.

⁵⁷ Vgl. Kapitel 3.

dar. Es handelt sich damit um anders geartete Äußerungen als das gelenkte Gespräch in einem Interview.

7.3 Übergreifende Themen aus den Interviews

Im Folgenden werden Themen dargestellt, die von mehreren Interviewten und den Beteiligten der Filmsequenz oder auch auf Wandzeitungen gestreift wurden. Hierbei tritt zutage, was Bohnsack „gemeinsame Lebens- bzw. Erfahrungswelten“ nennt, d.h. es geht darum, *Gemeinsamkeiten im Narrativ der Befragten herauszuarbeiten*. Die formulierten Einschätzungen werden nicht als subjektive Äußerungen gewertet, sondern den gemeinsamen Lebens- und Erfahrungswelten zugeordnet. Die meisten dieser Gemeinsamkeiten sind dabei offenbar spezifisch hinsichtlich der Erinnerungskultur von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Andere verweisen darüber hinaus auf Gemeinsamkeiten mit der Erinnerungskultur von Menschen ohne Behinderungen.

„Man is ja, ich bin ja selber behindert.“⁵⁸

Empathie für und Identifikation mit den Opfern der NS-„Euthanasie“-Verbrechen

Bei der Beschäftigung mit der Erinnerungskultur von Menschen mit geistigen Behinderungen erscheint es nahe liegend, dass sie eine besondere Empathie für die Opfer der NS-„Euthanasie“-Verbrechen aufweisen bzw. sich sogar mit ihnen identifizieren. Gerade Gegnerinnen und Gegner eines Angebotes der historisch-politischen Bildung für diese Zielgruppe führen diese empfundene Nähe – und die daraus abgeleitete Belastung – als Argument dagegen an. In der Tat ist das Hadamarer Angebot genau aus der Annahme heraus entstanden, dass es sich um die Geschichte ihrer eigenen sozialen Gruppe handelt und Menschen mit Lernschwierigkeiten deshalb ein Recht darauf haben, diese Geschichte kennen zu lernen. Schließlich würde kaum einer anderen Bevölkerungsgruppe der Zugang zur Geschichte mit dieser Begründung – einer zu hohen Belastung der Betroffenen – verweigert. Beispielsweise käme niemand auf die Idee, kommunistisch / sozialistisch orientierten Menschen aufgrund ihrer zu hohen Identifikation mit politischen Häftlingen in Konzentrationslagern von einem Gedenkstättenbesuch abzuraten. Bei Menschen mit geistigen Behinderungen wird indes davon ausgegangen, dass sie keine Regulative haben, wie sie sich dieser Geschichte nähern können bzw. über keine adäquaten Verarbeitungsmechanismen verfügen.

Die unten beschriebenen Ergebnisse belegen anschaulich, wie sehr Menschen mit Lernschwierigkeiten die NS-„Euthanasie“-Verbrechen als ihre eigene Geschichte verstehen. Die Befragten haben, teilweise ohne von der Interviewerin darauf angesprochen zu werden, diese Einschätzung wiedergegeben. Zu unterscheiden ist zwischen einer Empathie für die Opfer und einer Identifikation mit ihnen.

Köffler, obwohl gefragt nach seinen Erinnerungen an Hadamar, äußert sofort starkes Mitgefühl mit den Opfern. Er formuliert Empathie mit den Opfern und ihrer Ermordung. „K: Ja, das, an das Grab hier (.), das fand ich wirklich sehr, an die Gräber kann ich mich sehr gut äh sehr gut er erinnern und das fand ich natürlich auch ganz ganz schlimm, und natürlich waren da auch noch äh ein Massengrab von 5.000 Menschen (I: ja), die äh also

⁵⁸ Interview Hemmelmann, Zeile 107.

in Hadamar begraben wurden (I: mhm) und das hat mich auch sehr sehr (1). Dieser Wind, dieser Wind äh von dem das Feuer dann ausgegangen ist, wo die vergast worden sind, und dann in's Feuer gekommen sind, hat mich auch sehr mitgenommen, wie wir das ja sehen konnten (I: den Rauch meinen Sie, äh meinst Du? Ja, mhm).⁵⁹

Köffler drückt seine Gefühle deutlich aus: „und das fand ich natürlich ganz ganz schlimm“ und „hat mich auch sehr mitgenommen“. Diese Formulierungen muten fast so an, als hätte er eine persönliche Verbindung zu den Opfern gehabt.

Schulzes Formulierungen drücken eine Identifikation mit den Opfern aus.

„S: Das wärn ja auch Menschen, so wie mir, mit äh Behinderung. Und ich denk halt immer, sind genauso Menschen wie mir auch, aber mir sin, mir ham Gott sei Dank damals net, noch net gelebt und da wärn mir heute auch noch wärn mir heute noch äh auch tot.“⁶⁰

Sie zieht eine Parallele von sich zu den Opfern und verknüpft dies mit der zeitlichen Differenz: sie ist froh, heute zu leben, denn sonst „wärn mir heute noch äh auch tot“.

In einer späteren Sequenz des Interviews schildert sie, wie sie die Verbringung nach und Ermordung der Opfer in Hadamar einschätzt. Sie weist dabei große Empathie mit den Opfern auf und nimmt eindeutig deren Perspektive ein, nicht die einer neutralen Beobachterin.

„S: Aber ich fand das net so gut, dass se se, dass se se nur in einer Holzkiste gehabt ham.“⁶¹

„S: Die Busse fand ich irgendwie auch schlimm, die durften ja net nach hause, nach rausgucken, weil da die Gardinen vorgemacht waren.“⁶²

Auch gegenüber Dritten hatte sie nach den Tagungen den Schluss gezogen, sie selbst hätte im Nationalsozialismus ein Opfer sein können. Sie erzählt Werkstattkolleginnen und -kollegen von ihren Erfahrungen in Hadamar und formuliert „[...] und ich sag, ihr könnt froh sein, dass ihr damals net gelebt habt und dann hätt euch der Hitler auch vergast.“⁶³

Bei Schulze ist neben einer Empathie für auch von einer Identifikation mit den Opfern zu sprechen. Anders als Köffler, der überwiegend große Empathie formuliert, bezieht sie die Geschehnisse im Nationalsozialismus direkt auf sich.

Hemmelmann äußert, ähnlich wie Schulze und Köffler, zunächst Gefühle der Empathie mit den Opfern. Er erinnert sich an eine Teilnehmerin, die den Nationalsozialismus in Einrichtungen überlebte und an einen Besuch des Kellers. Er formuliert sein Mitgefühl mit den Opfern distanzierter als beispielsweise Köffler.

„H: Also, ich denke da an die Teilnehmer (I: ja), also an die Teilnehmer, die die da waren (2) auch grade ähm an die Teilnehmer, die det die die Zeit auch m miterlebt haben.“⁶⁴

⁵⁹ Interview Schulze/Köffler, Zeilen 46-52.

⁶⁰ Ebd., Zeilen 39-42.

⁶¹ Ebd., Zeilen 54 f.

⁶² Ebd., Zeilen 59 f.

⁶³ Ebd., Zeilen 132 f.

⁶⁴ Interview Hemmelmann, Zeilen 70-72.

„Ich hatte halt unten im Keller da also (I: mhm), das war ziemlich bedrückend, also irgendwie (1) schaurig irgendwie na ja halt so schaurig, also es war ähm es kann es es passiert da nichts mehr, aber so äh (), was da passiert ist (I: mhm) das is und sich da so vorzustellen, wie die da runter kamen und dann eben in die Dusche kamen, uah, das war.“⁶⁵

Bei seinen Ausführungen zum Besuch des Kellers ist eine deutliche Empathie mit dem, was den Opfern dort geschah zu spüren. Wie Schulze übernimmt auch er eindeutig die Perspektive der Opfer.

In einer späteren Sequenz des Interviews drückt er eine klare Identifikation mit den Opfern aus.

„H: Ja, man is, man is selber behindert, man is selber schwer behindert. Und man is so ig überlegt, wenn man damals in so'ner Einrichtung gewesen ist (3), da hatte man ganz schlechte Karten. Also, wenn man nicht gerade arbeiten konnte (I: mhm). Dann ist das ein bisschen grausam ((leise)).“⁶⁶

Hemmelmann verortet sich hier als Mensch mit einer schweren Behinderung und zieht eine Parallele, dass er selbst zum Opfer hätte werden können, wenn er während des Nationalsozialismus in einer Einrichtung gelebt hätte. Sein Schluss ist vergleichbar mit dem von Schulze, d.h. auch er identifiziert sich hier mit den Opfern.

Fechner formuliert anhand des Schicksals von Paula B. eine starke Verbundenheit mit den Opfern und versetzt sich gedanklich in deren Lage.

„F: Und so was zu spüren, das muss ja grausam sein, wenn ich weiß, mich werden die nächsten Monate oder Tage andre Menschen umbringen, (I: mhm) weil ich, weil sie meinen, ich bin weniger wert wie andre.“⁶⁷

Bei Fechner ist von großer Empathie zu sprechen, die jedoch durch seine Art der Formulierung „weil sie meinen, ich bin weniger wert wie andre“ den Charakter von Identifikation haben. Auch er nimmt später, wie Hemmelmann, Bezug auf die Zeitzeugin und bringt ihr und den Menschen, die während der NS-Zeit in Einrichtungen lebten, großes Mitgefühl entgegen.

„F: Aber wenn ich mich zurückerinnere an die erste Tagung, wo Betroffene, äh (.) also Zeitzeugen sozusagen, da waren, die das miterlebt haben, und die heute noch in den großen Anstalten leben, wo sie damals schon gelebt haben, mh, die eben von den Nazis oder (.) äh abgeholt worden sind und (1) wie die eine Frau erzählt hatte, die Frau (2) ähm sagte, äh wie sie sie versteckt haben und so (I: mhm). Und das ist mir schon ziemlich nahe gegangen [...]“⁶⁸

Fechner sieht auf die NS-„Euthanasie“-Verbrechen aus der Perspektive der Opfer. Wie Schulze hat auch er nicht die neutrale Perspektive eines entfernten Beobachters inne. Er verortet sich als Mensch mit Behinderungen und geht davon aus, dass er selbst im Nationalsozialismus Opfer hätte sein können. Fechner bringt also einerseits den Opfern Empathie entgegen, andererseits identifiziert er sich mit der Opfergruppe, was in der folgenden Aussage sehr deutlich wird.

⁶⁵ Ebd., Zeilen 76-80.

⁶⁶ Interview Schulze/Köffler, Zeilen 117-120.

⁶⁷ Interview Fechner, Zeilen 44-46.

⁶⁸ Ebd., Zeilen 90-95.

„F: Also äh sozusagen, wenn ich meinetwegen sechzig Jahre eher gelebt hätte, wäre ich bestimmt oder vielleicht einer von den Ermordeten gewesen.“⁶⁹

Aus den zitierten Passagen geht eindeutig hervor, dass die Interviewten den Opfern zum einen große Empathie entgegenbringen, zum anderen sich mit ihnen identifizieren. *Ihre Perspektive auf die Verbrechen ist stets die Perspektive der Opfer*. Sie ziehen oftmals den direkten Schluss, dass sie während der NS-Zeit zu Opfern hätten werden können.

Sie unterscheiden sich dadurch sehr eindeutig von Menschen ohne Behinderungen. Die Erfahrungen der Arbeit mit Gruppen in der Gedenkstätte Hadamar zeigen, dass Besucherinnen und Besucher ohne Behinderungen zwar Mitleid mit den Opfern haben, es trennt sie aber eine unsichtbare Linie von einer Identifikation mit ihnen: Auch heute haben Menschen mit Behinderungen einen niedrigen sozialen Status. Behinderungen, speziell geistige, oder psychische Erkrankungen gelten vielen Menschen heute noch als fremd. Mit Menschen, auf die diese Zuschreibung passt, möchte sich meist niemand identifizieren. Viel leichter fällt es vielen nichtbehinderten Besucherinnen und Besuchern dann, wie bereits oben ausgeführt, sich mit den Täterinnen und Tätern zu identifizieren. Die Empathie der Besuchenden bezieht sich hauptsächlich auf den so genannten Befehlsnotstand, die Annahme, dass das Personal eine Verweigerung mit dem Leben bezahlt hätte. Selbst dezidierte Informationen, dass die Tatbeteiligten durchaus Entscheidungsmöglichkeiten gehabt hatten, können die Besuchenden oftmals kaum umstimmen. Den Opfern wird in diesem Gedankengang kaum noch Empathie entgegengebracht, sie treten als graue zu bedauernde Masse, für die kaum Interesse entwickelt wird, in den Hintergrund. Im Vordergrund steht die Vermutung, es hätte keine anderen Handlungsoptionen gegeben.⁷⁰

Auf einer anderen Ebene reproduziert sich hier der abwertende und unempathische Blick der Nachkommen der Tätergesellschaft auf die *Nachkommen* der Opfer. Die Entschuldigung der Täterinnen und Tätern ist letztlich einfacher und entwertet die Opfer ein weiteres Mal. Außerdem reproduziert die Tätergesellschaft hier den Mythos vom Befehlsnotstand, der in weiten Teilen der Gesellschaft Konsens ist. Bei dieser Verteidigungsstrategie bleibt kein Raum für die Opfer.

Ganz offensichtlich nehmen Menschen mit Behinderungen hierbei eine andere Sichtweise ein. Sie nehmen wahr, dass ihresgleichen in Hadamar ermordet wurden. Sie haben kein Problem, sich mit den Opfern zu identifizieren. Dies belegen auch zahlreiche Erfahrungen mit Gruppen von Menschen mit Lernschwierigkeiten. So sagte eine Teilnehmerin der Filmaufzeichnungen:

„FA: [...] Im Keller wo die Behinderten umgebracht worden is, das hat mir (.) da konnt ich gar net, das war für mich schlimm. Die kommen da runter (1) und wern gleich umgebracht. Das war für mich (.) weil ich ja in dem Alter war [...]“⁷¹

Auch sie drückt, ähnlich wie in den Interviews deutlich wurde, eine große persönliche Betroffenheit aus („das war für mich schlimm“) und identifiziert sich dann mittelbar mit den Opfern, mit der Begründung, dass sie in der NS-Zeit geboren ist. Eine weitere Teilnehmerin der Filmaufzeichnungen nimmt darauf Bezug:

⁶⁹ Ebd., Zeilen 75f.

⁷⁰ Vgl. Kapitel 3.

⁷¹ Filmsequenz, Zeilen 48-50.

„FB: [...] Ich mein, ich hab ja net, da war ich ja noch net geborn, aber trotzdem äh kann mer das mal auch mal nachfühlen, wie mer wie dass mer mit den armen Menschen umgegangen sind.“⁷²

Obwohl sie in der NS-Zeit noch nicht lebte, und das ausdrücklich benennt, beschreibt sie eine große Empathie gegenüber den Opfern.

Dies ist auch bei anderen Gruppen zu bemerken. Auch Teilnehmende von Studientagen oder Tagungen formulierten beispielsweise auf Wandzeitungen ähnliche Äußerungen:

„Wir waren sehr beeindruckt von Keller wo sie hingerichtet wurden.“⁷³ Die beiden Teilnehmer sprechen von einer Hinrichtung. Für sie ist eindeutig, wer sich hinter „sie“ verbirgt. Dieses „sie“ drückt eine gewisse Verbundenheit aus. Dieselben Teilnehmer formulieren außerdem:

„Der Friedhof der Gedenkstädte war für uns beide erschreckend und haben im Stillen gedacht was die Männer und Frauen von 1940 bis 1941 leiden mussten hier in der Heilanstalt.“⁷⁴

Beide sprechen hier von großem Mitgefühl. Das so ausgedrückte Gefühl zeigt große emotionale Nähe zu den Opfern. Speziell diese Nähe zeigen Besuchende ohne Behinderungen eher nicht.

„Wenn wir damals gelebt hätten, wären wir heute nicht am Leben.“⁷⁵ Auch hier haben Teilnehmende eine eindeutige Identifikation mit den Opfern formuliert, vergleichbar wie Schulze und Fechner.

„Ich finde es ganz traurig, das Ärzte und pflegepersonal Entscheiden ob wir leben durften oder nicht. [...]“⁷⁶ Die Autorin dieser Zeilen schreibt im Präsens und im Imperfekt. Vor allem durch das kollektivierende „wir“ identifiziert sie sich direkt mit den Opfern, sieht sich mit ihnen in einer Reihe. „Wir“ macht deutlich, dass es sich ihrer Einschätzung nach dabei um eine fest definierte soziale Gruppe handelt, nämlich um die von Menschen mit Behinderungen.

Einen besonderen Stellenwert haben die Notizen eines Mannes, der 1936 geboren wurde und den Nationalsozialismus überlebt hat. Er formulierte in einer Arbeitsgruppe zum Thema Täterinnen und Täter auf einer Collage:

„Ich habe mein Leben geschenkt bekommen. Danke.

Ich bin Gott dankbar das ich überlebte.“⁷⁷

Die Beschäftigung mit dem Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen hat mit bei ihm dazu geführt, dass er deutlich seine eigene Betroffenheit ausdrücken kann. Er bereichert durch seine, bislang kaum zur Kenntnis genommene, Perspektive, das kommunikative Gedächtnis des Behindertenmordes.

Besonders deutlich formulierte ein Teilnehmer einer Tagung im Jahr 2006 seine Identifikation mit den Opfern. Er nannte während der drei Tage mehrfach folgenden Gedankengang:

⁷² Ebd., Zeilen 139-141.

⁷³ Wandzeitung Kooperationstagung 2005. Rechtschreibfehler im Original.

⁷⁴ Ebd., Rechtschreibfehler im Original.

⁷⁵ Collage, Kooperationstagung 2004.

⁷⁶ Wandzeitung, Kooperationstagung 2003. Rechtschreibfehler im Original.

⁷⁷ Collage zum Thema Täter/innen, Kooperationstagung 2003. Rechtschreibfehler im Original.

„Die Vergangenheit, wo unsere Vorfahren ihr Leben lassen mussten.“⁷⁸ Für ihn sind die Opfer die Vorfahren. Er stellte sich (und die gesamte Gruppe) dadurch in eine Reihe mit ihnen und übertrug die Gefahren, denen sie ausgesetzt waren, damit auch auf sich und andere Menschen mit Behinderungen.

Es scheint sich zu bestätigen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten bei der Beschäftigung mit dem Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen eindeutig die Perspektive der Opfer einnehmen. Es entsteht das Gefühl, „das hätten auch wir sein können“. Dies führt einerseits zu Empathie mit den Opfern, andererseits zu einer Identifikation mit ihnen.

Menschen mit Lernschwierigkeiten nehmen dadurch die Geschichte grundlegend anders wahr, im Vergleich mit den nichtbehinderten Besuchergruppen der Gedenkstätte.

Auf einer anderen Ebene führen ihre Lebenserfahrungen, die Zuschreibungen, Diskriminierungen und Entmündigungen beinhalten, zu einer Reproduktion des Blicks auf die Gesellschaft aus der Opferperspektive. Es ist das Pendant zum oben beschriebenen reproduzierten Blick aus der Perspektive der Tätergesellschaft. Die weiteren Ausführungen zeigen jedoch auch, dass die Beschäftigung mit den NS-„Euthanasie“-Verbrechen nicht den Opferstatus reproduziert, sondern zu Empowerment führen kann.

Die Perspektive auf die Opfer der NS-„Euthanasie“-Verbrechen durch Menschen mit geistigen Behinderungen prägt vermutlich auch weitere Aspekte ihres Blickes auf diese Verbrechen.

„Das warn doch die Juden, die dort begraben sind.“⁷⁹

Stereotype in der Erinnerungskultur

Bei den Eingangs vorgestellten Interviews wurde deutlich, dass einige Befragte immer wieder Bezug auf die Verfolgung und Ermordung der jüdischen Bevölkerung nahmen. Die Ursache dafür kann nicht in den während der Tagungen vermittelten Inhalten gesehen werden, da es bewusst vermieden wurde, über diese Opfergruppe zu sprechen, um Verwirrung zu vermeiden. Die Problematik anzunehmen, es handle sich bei der Hadamarer Opfergruppe hauptsächlich um jüdische Menschen, beschränkt sich nicht auf Menschen mit geistigen Behinderungen. Vielmehr ist zu beobachten, dass ein Teil der nichtbehinderten Besuchergruppen ohne inhaltliche Vorbereitung kommt und deshalb automatisch davon ausgeht, es habe sich in Hadamar a) um ein Lager gehandelt und b) die Opfer seien jüdisch gewesen. Diese Vorannahme ist auch durch eine dreistündige Führung häufig nur bedingt revidierbar. So fragte eine Schülerin *nach* einer Führung, wo denn nun die Haare der ermordeten Juden seien. Junge Erwachsene sprechen z.T. noch *nach* einem Studientag über *Häftlinge*. Es ist deshalb auf den ersten Blick nicht verwunderlich, dass auch Menschen mit Lernschwierigkeiten mit dieser Vorannahme kommen. Auffällig ist, dass Klein sich an kaum etwas die Tagung betreffend erinnert, aber die Gedenkstätte mit der Ermordung von Juden in Verbindung bringt.

„K: Das warn doch die Juden, die dort begraben sind.

I: Ja, mm wer noch? Erinnern Sie sich noch, was ist da passiert?

K: Die sind umgebracht worden. (I: mhm) Die Juden sind umgebracht worden.“⁸⁰

⁷⁸ Kooperationstagung 2006.

⁷⁹ Interview Dornfeld/Klein, Aussage Klein, Zeile 67.

⁸⁰ Ebd., Zeilen 67-69.

Auch Köffler formuliert wiederholt, Hadamar habe etwas mit der Ermordung der jüdischen Bevölkerung zu tun. Obwohl ihn die Interviewerin einmal deutlich darauf aufmerksam macht, es seien dort hauptsächlich Menschen mit Behinderungen ermordet worden, lässt er von dieser Annahme nicht ab.

„K: Und die Gaskammer ist halt eben, da warn halt ziemlich viele Juden äh ermordet worden.“⁸¹

„K: Das war eben so bei denen, dass sie’s halt eben nicht äh äh bemerken, wohin sie, wohin es ging, diese Menschen, die da drin saßen, die Juden oder auch Behinderte (1), die jetzt nicht so äh klar denken konnten vielleicht ja (I: ja), dass die halt eben nicht be bemerken, wo sie hin gebracht wurden, (I: ja), weil sie ja getötet werden sollten.“⁸²

„K: Ja, das gab’s halt nicht im Ju im Juden da äh äh Juden Judenzeit oder Nazizeit, das die wurden einfach vergast und fertig und dann ist es auch auch gut so.“⁸³

Köffler hatte zum Zeitpunkt des Interviews zwei Hadamarer Tagungen besucht und sich intensiv mit der Thematik befasst. Nachdem er an vier Tagungen teilgenommen hatte, verfasste er einen Bericht mit dem Titel: „Warum mussten Juden und behinderte Menschen sterben?“ Darin schreibt er: „Hadamar ist ein Ort, wo Juden und behinderte Menschen getötet wurden.“⁸⁴ Ganz offensichtlich kann er nicht zur Kenntnis nehmen, dass jüdische Menschen nur in geringer Anzahl in Hadamar ermordet wurden und sich die Opfergruppe hauptsächlich aus Menschen mit Behinderungen konstituierte.

Auch in anderen Gruppen von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die die Gedenkstätte besuchten, tauchte diese Annahme auf. Eine Teilnehmerin einer Tagung sagte am zweiten Tag nachmittags, als wir uns mit einer Gedenkzeremonie auf dem Friedhof beschäftigten: „Juden sind da begraben.“⁸⁵ Zu diesem Zeitpunkt hatte sie den Friedhof, auf dem ein symbolischer Grabstein an die ermordeten Kinder mit einem jüdischen Elternteil mithilfe eines Davidsterns erinnert, noch nicht betreten. Dieser hätte sie u.U. auf den Gedanken bringen können, es handle sich bei den Begrabenen um jüdische Opfer. Trotz der intensiven Beschäftigung mit dem Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen fiel ihr spontan die jüdische Opfergruppe ein.

Bei der Erstellung von Collagen finden sich auch Hinweise auf diese Annahme. So beinhalten die meisten gestalteten Bilder Davidsterne, bei Brain-Stormings wird auf den Abtransport jüdischer Menschen in die Konzentrationslager rekuriert etc.⁸⁶

Zur Erklärung dieses Phänomens bieten sich zwei Argumentationen an:

1. Menschen mit geistigen Behinderungen leben in derselben (Nachrichten-) Welt wie andere Menschen auch. Sie wissen, das kulturelle Gedächtnis umfasst überwiegend den Mord an der jüdischen Bevölkerung. Durch die Medien wird ihnen vermittelt, es habe sich bei den Opfern des Nationalsozialismus vor allem um jüdische Menschen gehandelt. Fernsehberichte über „Euthanasie“-Opfer, über Deserteure oder Sinti und Roma im NS

⁸¹ Interview Köffler/Schulze, Zeile 21f.

⁸² Ebd., Zeile 66-69.

⁸³ Ebd., Zeile 360f.

⁸⁴ Broschüre „Miteinander Umgehen“ von Michael Köffler, liegt der Verfasserin vor. Darin der Bericht „Warum mussten Juden und behinderte Menschen sterben?“

⁸⁵ Aussage Teilnehmerin, Kooperationstagung 2006.

⁸⁶ So z.B. während einer Arbeitsgruppe im Rahmen der Fortbildungstage Weilmünster/Herborn für Menschen mit geistiger Behinderung zum Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen.

finden sich eher in Randlage des Programms. So nimmt es nicht Wunder, dass die Bevölkerung insgesamt beim Thema Nationalsozialismus zuerst an die jüdische Verfolgung denkt. Eine einmal verinnerlichte Erkenntnis ist erfahrungsgemäß schwer zu relativieren. In diesem Sinne hätten die oben beschriebenen Ergebnisse etwas mit Normalisierung zu tun, so normal wie möglich zu leben, und deshalb auch die üblichen Stereotype von Erinnerung zu übernehmen.⁸⁷ Die Bezugnahme auf jüdische Opfer macht darüber hinaus eine politische Vorbildung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten deutlich, die auf ein gewisses Maß an Interesse an Geschichte zurückzuführen ist.

2. Eine andere Erklärung bietet der Opferstatus von Menschen mit Behinderungen im Nationalsozialismus an. Es ist nicht auszuschließen, dass die Auseinandersetzung mit diesem Thema für die Betroffenen belastend ist. Gerade eine Identifizierung mit den Opfern kann Ängste auslösen, wie „lebe ich heute wirklich in politisch sicheren Verhältnissen?“ Es wäre möglich, dass es für Betroffene leichter ist, anzunehmen, andere seien die Opfer gewesen. Damit würde es sich eher um eine Verdrängung aus Selbstschutz handeln.

Dass eine Identifikation mit den Opfern nicht zur Manifestierung des Opferstatus führen muss, habe ich ja bereits im vorherigen Teilkapitel beschrieben.

„Wir sind traurig und erschüttert.“⁸⁸

Gefühle der Trauer

Zunächst einmal mag es nahe liegen, dass Menschen, die einen Ort wie Hadamar besuchen, Gefühle der Trauer spüren. Dennoch ist in den Aussagen der Interviewten eine Nähe zu den Hadamarer Vorgängen zu spüren, die nur mit ihrer seelischen Verbundenheit mit den Opfern zu erklären ist. Die erste Kooperationstagung hatte keine Gedenkzeremonie im Programm vorgesehen. Aus der Erfahrung der Pädagoginnen mit nichtbehinderten Besuchsgruppen erschien dies nicht zwingend notwendig. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ersten Kooperationstagung allerdings forderten vehement eine solche Gedenkfeier. Auch das Team hatte im Nachhinein den Eindruck, dass diese Gedenkfeier ein notwendiger Teil der Tagung geworden war, letztere gleichsam runder machte. Seitdem war eine Gedenkzeremonie fester Bestandteil jeder Tagung.⁸⁹ Es scheint für diese Zielgruppe notwendig zu sein, der Trauer einen Raum zu geben.

Diese Erfahrungen korrespondieren mit den Aussagen der Interviewten.

„F: Und das ist mir schon ziemlich nahe gegangen, denn da hat man auf der Tagung auch gespürt, wie dicht, wie nah die sechzig Jahre sein können. (I: mhm) Und äh dann kann man nicht sagen, das war früher mal.“⁹⁰

Fechner bezieht sich in seiner Aussage auf die bereits erwähnte Zeitzeugin. Ihr Schicksal „ist ihm nahe gegangen“, ein Ausdruck für Trauer. Er drückt eine Nähe zum Geschick der Teilnehmerin und zu seiner Trauer aus, indem er betont, dass 60 Jahre kein sehr langer Zeitraum seien.

Auch Klein formuliert an zwei Stellen im Interview Gefühle der Trauer.

⁸⁷ Vgl. George/Winter 2005, S. 55-62.

⁸⁸ Interview Köffler/Schulze, Aussage Schulze, Zeile 141.

⁸⁹ Vgl. George/Winter 2005, S. 59.

⁹⁰ Interview Fechner, Zeilen 94-97.

„K: Traurig war das Ganze schon, bisschen, sind die Tränen runter gelaufen manchmal so. Am () am Friedhof, wo die Gräber, sind mir die Tränen runter gelaufen. Also es hat mir doch irgendwie ein bisschen Leid getan. Aber, was soll man machen?“⁹¹

„K: Ah, interessant war der Vortrag schon, aber ein bisschen traurig war's halt.“⁹²

Klein hatte sich, wie bereits beschrieben, kaum an die konkreten Abläufe der Tagungen in Hadamar erinnert. Die Gefühle der Trauer sind eine dieser Erinnerungen, die sie auch konkret benennen kann. Sie kann sie in den Kontext der jeweiligen Tagungssequenz einordnen.

Auch von Teilnehmenden aus anderen Gruppen sind Gefühle der Trauer artikuliert worden. Eine Teilnehmerin der Gruppe, über die ein Film gedreht wurde, verlas zu Beginn der Gruppensitzung einen vorbereiteten Text:

„FA: ((verliest etwas, was sie vorher aufgeschrieben hat)) Wir haben in Hadamar sehr traurig ich habe in Hadamar sehr traurig erlebt, äh wie Menschen mit Behinderung durch Hitlers Macht das Leben lassen mussten und keine Hilfe hatten. [...] Das war für mich die Traurigkeit, die ich in Hadamar erlebt hab (I: mhm).“⁹³

Sie betont, wie traurig das Erlebte für sie war, dies sei eine zentrale Erfahrung ihres Besuchs in Hadamar gewesen. Dabei benennt sie, die Opfer hatten keine Hilfe, sie wurden ermordet. Sie drückt aber auch insgesamt große Trauer aus bzgl. der Vorgänge in Hadamar. Diese Trauer ist sehr empathisch, als handele es sich um Menschen, die sie persönlich gekannt hätte.

Auch andere Besucherinnen und Besucher mit Lernschwierigkeiten formulierten Trauer, beispielsweise auf Wandzeitungen.

„Mit der Gaskammer das ist so traurig.“⁹⁴

„Ich fand das mit den Kindern sehr traurig. [...] Mich hat der Keller traurig gemacht.“⁹⁵

„Ich finde der Ort sehr bewegend und sehr traurig. Das darf niemals wieder passieren, was hier passiert ist.“⁹⁶

Die Besuchenden benennen konkrete Orte oder Opfergruppen, die bei ihnen Gefühle der Trauer auslösen. Sie leiten daraus ab, dass sich diese Geschichte nicht wiederholen darf.

Die formulierte Trauer erinnert teilweise an die Trauer um einen ihnen bekannten Menschen. Klein erzählt, ihr seien die Tränen gelaufen. Gerade bei der von ihr erwähnten Gedenkzeremonie erleben Teilnehmerinnen und Teilnehmer häufiger Emotionalität. Wie bereits oben beschrieben, ist ein Zeitpunkt für das Gedenken für die Besucherinnen und Besucher mit Lernschwierigkeiten elementar. In der Regel ist der Gruppenzusammenhalt zu diesem Zeitpunkt bereits stark genug, damit die Gruppe die Trauergefühle auffangen kann.

Die geäußerte Trauer ist qualitativ anders als die von Besuchenden ohne Behinderungen, die dem Gegenstand häufig distanzierter begegnen. Sie hat den Charakter, als seien Angehörige ermordet worden sein. Dies korrespondiert mit der beschriebenen Empathie

⁹¹ Interview Dornfeld/Klein, Zeilen 175-177.

⁹² Ebd., Zeilen 241f.

⁹³ Filmsequenz, Zeilen 4-6 und Zeile 15.

⁹⁴ Wandzeitung Kooperationstagung 2003.

⁹⁵ Wandzeitung Kooperationstagung 2004.

⁹⁶ Wandzeitung Kooperationstagung 2005. Rechtschreibfehler im Original.

für bzw. Identifikation mit den Opfern. Die Tatsache, dass jemand die gesellschaftliche Zuschreibung erhalten hat, eine Behinderung zu haben, führt offenbar dazu, dass Trauer um die Opfer der NS-„Euthanasie“-Verbrechen konstitutioneller Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses ist.

„Denn ich bin doch der Meinung, es hat jedes Leben das Recht zu leben.“⁹⁷

Einstellungen zur so genannten „Lebensrecht-Debatte“

Die Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus wurden eingerichtet, um zum einen der Opfer zu gedenken und zum anderen, um mit der Geschichte zu lernen.⁹⁸ Dieses Lernen beinhaltet, Einstellungen gegen Antisemitismus und Rassismus, gegen Autoritarismus, für die Einhaltung der Menschenrechte, für eine offene Gesellschaft etc. zu fördern. Im Fall der Gedenkstätten für NS-„Euthanasie“-Opfer soll es außerdem folgende Einstellungen befördern:

- Alle Menschen sind gleich, alle haben ein Recht zu leben. *Mensch achte den Menschen*
- Ein Wenden gegen starkes Kosten-Nutzen-Denken
- Kritischer Blick auf aktuelle Entwicklungen, wie den medizinisch-biologischen Fortschritt

Gerade der letzte Aspekt hat in den vergangenen Jahren an Aktualität gewonnen. Durch die Verknappung der Ressourcen im sozialen Bereich, den medizinischen Fortschritt, die Erkenntnisse in der Genforschung und die Debatte um die so genannte Bioethik-Konvention des Europarates wird heutzutage wieder die Frage diskutiert, ob Leben eine unterschiedliche Wertigkeit hat. Diese Frage äußert sich besonders häufig anhand von Überlegungen zur Pränataldiagnostik und Präimplantationsdiagnostik.⁹⁹ Der medizinische Fortschritt hat dazu geführt, dass gesamtgesellschaftlich der Eindruck entstanden ist, es sei heute nicht mehr „nötig“, ein behindertes Kind zu bekommen, die werdenden Eltern könnten ja quasi wählen. Dass behinderte Föten abgetrieben werden sollten, ist heute ein breiter gesellschaftlicher Konsens.

Die Frage, inwieweit wir mit der Geschichte lernen können, stellt sich in diesem Kontext besonders aktuell. Es handelt sich bei der derzeit geführten Diskussion um eine Fortführung der in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts aufgeworfenen eugenischen Debatte. Die Argumente sind ähnlich: hauptsächlich wirtschaftliche Gründe sprächen angeblich dafür, dass Menschen mit Behinderungen lieber nicht leben sollten. Viele Jugendliche sind sich einig, ein Mensch mit Behinderungen stellt hauptsächlich einen Kostenfaktor dar.¹⁰⁰ Angesichts der offenkundigen Analogien zu den Debatten der 1920er Jahre liegt es nahe, diese als Aktualisierung des Hadamarer Themas mit Gruppen zu bearbeiten.

⁹⁷ Interview Fechner, Zeile 326f.

⁹⁸ Vgl. Kapitel 1.

⁹⁹ Pränataldiagnostik meint z.B. Fruchtwasseruntersuchungen bis zum 6. Monat zur Feststellung bestimmter Behinderungen, z.B. Down-Syndrom. Die Präimplantationsdiagnostik (PID) kann nach einer künstlichen Befruchtung angewandt werden: es wird überprüft, inwieweit zu implantierende Embryonen eine Behinderung haben oder nicht. Dies entscheidet über die Implantation. Die PID ist bislang in Deutschland verboten.

¹⁰⁰ Dies zeigt die Erfahrung vieler Studientage in der Gedenkstätte.

Diese Diskussion ist an den Betroffenen, Menschen mit Behinderungen, nicht vorbei gegangen. Es handelt sich um eine Debatte, die auch ihr persönliches Lebensrecht in Frage stellt.

Auch während der Tagungen wurden deshalb der medizinische Fortschritt und die heutige soziale Situation thematisiert. In den Interviews wird deutlich, dass die Befragten die Debatte kennen und dazu einen Standpunkt haben.

Hemmelmann formuliert deutlich, wie subtil der Druck sein kann, der auf Frauen ausgeübt wird, deren Fötus als behindert diagnostiziert wurde. Er zieht eine eindeutige Verbindungslinie heutiger potentieller Praxis zu den Morden in Hadamar. Er hält es theoretisch für möglich, dass die Gesetzeslage in eine Richtung verändert wird, die Tötungen von Menschen mit Behinderungen legalisiert.

„H: Über diese äh (1) pränatale äh Diagnostik oder wie man äh vorgeburtlichen äh Untersuchungen die Fruchtwasseruntersuchungen, diese Abtr diese Abtreibungen (.) ja (2) und halt eben, wie ja nun ja eben halt ähm (1) auf Frauen Druck ausgeübt wird, wenn’s dann äh doch feststeht, dass das Kind ne Behinderung hat. Dann gesagt wird, ach nee ähm, (.) wär schon besser, wenn sie’s abtreiben lässt (I: mhm). Und da ist der Sprung nicht mehr mh mh nicht mehr weit, ähm zu diesen Massenmorden in Hadamar (I: mhm, mhm. Kannst du, ja?). Man man kann halt mhm man kann sich durchaus eine Situationen vorstellen und ähm, indem zwar nicht mehr mit Gas gemordet wird, aber aber mit zum Beispiel mit Gesetzen, die die halt vorschreiben, dass man, wenn man zum Beispiel, wenn es zum Beispiel ganz klar ist, dass die eine Frau mit Down-Syndrom also mit eine Frau, die (3) die äh (.) ein Kind bekommt und bei der man festgestellt hat, dass dieses Kind äh Down-Syndrom hat, und bekommt, dass man dann sagt, also hier, dass die muss abtreiben. Also, die Situation ist nicht ().

I: ist nicht?

H: Ist nicht, ist (.) ist durchaus re realistisch (I: ja). (2) Und (2) ich kann mir da vorstellen, dass da immer oder inner innerhalb von Familien, dass da gesagt wird, also hier, ähm, da heißt’s, du kriegst () schwer Ärger mit der Familie, wenn du das Kind auf die Welt bringst, ne also, das ist durchaus möglich. Oder so. (12)“¹⁰¹

Hemmelmann erläutert differenziert, wie sich die heutige Situation darstellt, wie Druck auf die Betroffenen ausgeübt werden könnte. Er beschreibt dies aus der Perspektive eines potentiell von Pränataldiagnostik betroffenen Menschen.

Auch Köffler kennt die Debatte, dass Menschen mit Behinderungen ein geringeres Lebensrecht haben sollen, als andere. Er spricht sich vehement für ein Lebensrecht aller Menschen aus, unabhängig von einer Behinderung. Bei ihm ist die Überzeugung spürbar, dass jeder Mensch gleich ist und deshalb auch das gleiche Recht zum Leben haben sollte.

„K: Ja, ich wir ham das, ich hab also ich hab so so gehört, ja aber ich denke halt eben, jedes Men äh, jeder Mensch ist auf äh irgendeiner Weise, ob er behindert ist oder ob er normal ist oder ob er Lernschwierigkeiten hat, ja, äh denk ich halt eben, dass er die gleiche Person ist, im Grunde genommen, ja. (I: mhm) Und dass man halt eben solche äh Menschen mit Lernschwierigkeiten halt eben äh (2), wie soll ich sagen, dass die halt eben genauso äh in die äh in die Welt in in inkurriert, wie heißt das Wort? (I: integriert)

¹⁰¹ Interview Hemmelmann, Zeilen 204-220.

ja, integriert werden. (I: ja). Von daher denk ich halt eben, äh die Menschen, die das, die meinen halt eben, dass halt die diese Men diese Menschen, diese mit Lernschwierigkeiten nicht äh existieren sollen (Schuld sind ja) (I: mhm), aber gut, es gibt, es gibt natürlich Möglichkeiten, die dann gesagt werden, ähm also die Kinder, wenn wenn die Eltern das rechtzeitig erfahren, sagen wir mal drit nach dem dritten Monat oder dem zweiten Monat, ja, äh dass die sagen, nee also das bürd ich mir nicht auf, dieses Leid, ja und äh Behinderte werden dann getötet. Das find ich jetzt ganz ganz schrecklich, weil ich denk, dies ist auch ein Lebewesen, nur eben anders, ja (I: mhm).¹⁰²

Köffler betont darüber hinaus, er persönlich fände es „ganz ganz schrecklich“, wenn ein Fötus mit Behinderungen abgetrieben wird. Er legt in diese Aussage wiederum eine Empathie, die als Identifikation mit den (potentiellen) Opfern interpretierbar ist. Für ihn ist das Thema „Lebensrecht-Debatte“ sehr emotional belegt.

Auch Fechner argumentiert empathisch und engagiert und positioniert sich dadurch als Mensch mit Behinderungen. Ähnlich wie Hemmelmann sieht auch er eine Parallele zu Hadamar. Er ordnet darüber hinaus die Abtreibung behinderter Föten in die Menschenrechtsverletzungen ein.

„F: Äh vielen, einigen, wie vielen kann ich jetzt nicht sagen. Also mir ist das schon bewusst und mir macht die Medizin manchmal Angst. [...] Und äh also äh, wenn ich will hier also eine Sache nehmen, wo ich mich en bisschen auskenn, bei Menschen mit Down-Syndrom. Ich kann ja als Frau abtreiben bis bis vor der Geburt. (I: mhm) Und äh das is auch Menschenrechtsverletzung. Denn ich bin doch der Meinung, es hat jedes Leben das Recht zu leben. Und wenn ich da einfach entscheiden kann als Frau, ich will das Kind nicht, ich treib das ab (1), dann sind wir doch bei ganz modernen Menschenrechtsverletzungen, die noch erlaubt sind. Oder sagen wir Tötung (leise). Kurz vor der Geburt ist für mich eine Tötung (I: mhm).

I: Das ist ja auch dann eine Geburt, das is ja keine Abtreibung mehr

F: Ja ja, das is ne Geburt und äh wo das ähm Leben dann getötet wird.

I: Das Baby wird ähm im Bauch getötet (F: ja).

F: Dass es dann schon tot ist, wenn's da ist (I: genau (1) genau). Und dann frage ich mich, (3) ob hier nich, äh behinderte also jedes getötete Leben wirklich behindert wär. (2) Wer wer beweist das hinterher, dass das Leben, was sie vielleicht getötet haben, vielleicht gar nicht behindert gewesen wär? (I: mhm). (1)

I: Aber (1) was, wär das denn ein Unterschied? Also auch ein behindertes Leben.

F: Das wär kein Unterschied, aber (.) äh auf alle Fälle nich für mich, aber äh (2) das sollten sich die, die äh so was sagen, man darfs (1), auch äh mal überlegen, dass äh, dass sie töten. Ich wollte das nur sagen, dass man dadran merkt, wie normal das Töten mit behinderten Leben noch heute ist (I: mhm). Heute macht mans nicht mehr im großen Stil (.) wie in Hadamar, aber töten ist töten. Ob ich einen töte oder (2) fünfzehntausend (I: mhm).¹⁰³

Fechner zeigt sich hier mit Gespür für politische Zusammenhänge. Er weist darauf hin, wie normal das Töten behinderter Menschen (als Föten) noch heute ist und zieht eine

¹⁰² Interview Köffler/Schulze, Zeilen 191-204.

¹⁰³ Interview Fechner, Zeilen 317-343.

Parallele zu den NS-„Euthanasie“-Verbrechen. Dabei weist er explizit auf den eugenisch motivierten Charakter dieser Abtreibungen hin.

Auch Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagungen äußern sich zur so genannten Lebensrecht-Debatte.

„Das Leben ist unantastbar. Jedes Leben ist lebenswert!“¹⁰⁴

„Das Bewußtsein für den Wert des Lebens wecken, unabhängig von der Behinderung der Person oder Behinderten Eltern.“¹⁰⁵

Sie beziehen sich auf die Menschenrechte – „ist unantastbar“. Sie wissen, es gibt in der Mehrheitsgesellschaft die Einschätzung, Menschen mit Behinderungen sollten besser nicht leben. Sie fordern, eine Behinderung solle nicht (mehr) über den Wert eines Menschenlebens entscheiden.

Die Interviewten formulieren, dass a) sie sich eine Bedrohung behinderten Lebens, beispielsweise durch Pränataldiagnostik, vorstellen können und b) sie für das Lebensrecht jedes Menschen, unabhängig von seiner Behinderung, eintreten. Sie äußern nicht den Gedanken, ein behinderter Mensch stelle eine wirtschaftliche Belastung dar. *Für sie steht außerhalb jeder Debatte, ob ein Leben mit Behinderungen lebenswert sei oder nicht, für sie ist es eindeutig lebenswert.* Sie argumentieren nicht in Abstufungen, wie z.B., ein Leben mit dieser oder jener Behinderung ist noch lebenswert, eins mit einer anderen Behinderung aber nicht mehr.

Dies unterscheidet ihre Einstellungen signifikant von denen nichtbehinderter Besucherinnen und Besucher. Angehörige der Mehrheitsgesellschaft gehen stillschweigend davon aus, Menschen mit Behinderungen führten ein beschwerliches und ggf. nicht-„lebenswertes“ Leben. Sie sehen dabei hauptsächlich ökonomische Aspekte und projizieren eigene Ängste auf die Betroffenen.¹⁰⁶

Auch hier wird wieder ein Blick aus unterschiedlicher Perspektive auf die Gesellschaft deutlich: Bei der Einschätzung der so genannten „Lebensrecht-Debatte“ scheint es ein grundlegender Unterschied zu sein, ob ein Mensch als behindert gilt und mit dieser Zuschreibung lebt, oder nicht. Danach richten sich seine Perspektive und seine moralische Beurteilung dieses Sachverhaltes.

„Jesus sagt, lasse die toten Ruhen.

Und die Verbrecher nicht und sie kommen in die Hölle.“¹⁰⁷

Ethisch-moralische Einschätzungen der Geschehnisse in Hadamar

Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus wurden u.a. mit der Prämisse gegründet, die Geschehnisse, auf die sie sich beziehen, seien zu verurteilen. Deshalb wird davon ausgegangen, Besuchende solcher Orte teilten diese Einschätzung. Dies ist in der heutigen Zeit nicht selbstverständlich, wenn man zum Beispiel an den Besuch rechtsradikaler Gruppierungen in Gedenkstätten, wie beispielsweise in Buchenwald, denkt.¹⁰⁸

¹⁰⁴ Collage, Kooperationstagung 2004.

¹⁰⁵ Wandzeitung, Kooperationstagung 2003. Rechtschreibfehler im Original.

¹⁰⁶ Vgl. Kapitel 5.

¹⁰⁷ Wandzeitung, Kooperationstagung 2005. Rechtschreibfehler im Original.

¹⁰⁸ Vgl. auch die Wandlung des kulturellen Gedächtnisses in den letzten Jahren, siehe Kapitel 1.

Wie in Kapitel 3 diskutiert, versucht die Gedenkstättenpädagogik, eine Orientierung zu vermitteln, wie die Vorgänge an dem historischen Ort eingeordnet werden können. Dabei ist die Gedenkstättenpädagogik nicht wertfrei, sondern verurteilt die historischen Ereignisse. Damit bewegt sie sich aber auf einem schmalen Grad zwischen moralischer Übergriffigkeit und einer zu sachlich-neutralen Position. Es gilt, den Besuchenden Raum zu bieten für eine ethisch-politische Auseinandersetzung mit dem Thema.

Selbstverständlich ist die ethisch-politische Einordnung des Gehörten und Gesehenen auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten zentral. Die oben zitierte Aussage eines Teilnehmers zeigt, dass einerseits die Vorgänge in Hadamar als Verbrechen empfunden werden, andererseits der Wunsch nach Sühne besteht.

Vergleichbar drastische Wünsche nach Vergeltung sind allerdings verhältnismäßig selten. Die Interviewten deuten manchmal sogar nur an, wie sie die Geschehnisse einordnen, gehen aber vermutlich davon aus, über die ethische Einschätzung bestehe Konsens mit der Interviewerin.

„K: [...] also bei mir war es halt so halt eben ich war sehr ergriffen und auch bestürzt über diese Ereignisse [...]“. ¹⁰⁹

Köffler zeigt sich „ergriffen“ und „bestürzt“ über die Ereignisse und verurteilt sie damit eindeutig. Er äußert sich wieder betont emotional. Für ihn ist es fürderhin nicht notwendig, ein weiteres Mal Bezug auf die ethische Einordnung zu nehmen.

Schulze äußert sich in ähnlichem Vokabular, formuliert aber weiter aus, was sie als „erschütternd“ erlebt hat.

„S: Und früher konnten sie ja net (1) ähm, da die zwei, der eine Junge und das eine Mädchen, die ham ja auch im Heim gewohnt, also, (I: ja) und sie sind ja im Ess, die ham ja was in's Essen reingekriegt, was sie son, und (I: ja), (2) das hat mich auch schon ein bissl erschüttert.“ ¹¹⁰

Sie zeigt sich besonders „erschüttert“ angesichts der Tatsache, dass den Kindern das Gift ins Essen gegeben wurde und sie es somit noch nicht einmal bemerken konnten. Schulze verurteilt hier nicht nur den Mord als solchen, sondern auch die Mordmethode. Auch sie argumentiert vor allem emotional.

Auch für Fechner ist klar, dass er die Vorgänge in Hadamar verurteilt. Er schildert noch eine andere Dimension der Verbrechen als die bisher erwähnten Interviewten.

„F: [...] Äh (2) ich denke manchmal, ähm es würde sich viel zu wenig gewundert. Vielleicht wenn sich mehr gewundert worden wäre und es hätten sich Leute darüber unterhalten, vielleicht hätt' man doch was Schlimmes in Hadamar passiert ist, stoppen können. (I: mhm) Oder die Zahl geringer halten können oder (1) ich weiß es nicht. (I: mhm) (4)“ ¹¹¹

Fechner geht deutlich darauf ein, die Bevölkerung habe sich als klassische Bystander zu wenig eingemischt. Er fragt sich, warum es so wenig Zivilcourage gegeben hatte und geht davon aus, damit hätte etwas am Lauf der Geschichte verändert werden können. Seine ethisch-moralische Einschätzung ist eindeutig: in Hadamar ist „was Schlimmes“

¹⁰⁹ Interview Köffler/Schulze, Zeile 145f.

¹¹⁰ Ebd., Zeilen 157-159.

¹¹¹ Interview Fechner, Zeilen 18-22.

passiert. Für ihn ist klar, über diese Einschätzung muss nicht weiter gesprochen werden. Dies wird auch am weiteren Verlauf des Interviews deutlich.

„[...] Hat's den Leuten immer noch nicht gereicht, was sie anderen Leuten angetan haben? Mussten sie noch mehr Menschen umbringen mit den Öfen und verbrennen, also nicht mit den Öfen umbringen, sondern verbrennen, also dass es schneller ging mit dem Beiseiteschaffen (I: mhm). Die toten Menschen (I: mhm). (2)“¹¹²

Auch hier verurteilt er die NS-„Euthanasie“-Verbrechen eher implizit („immer noch nicht gereicht, was sie anderen Leuten angetan haben?“). Er bezieht sich dabei auf die Verwendung der Hadamarer Tötungstechnologie nach dem Ende der T4-Morde: Teile davon wurden in die Vernichtungslager Majdanek, Belzec und Sobibor transferiert und dort weiter genutzt. Seine Ausführungen dazu nehmen die moralische Verurteilung der Verbrechen als Grundlage. Dies wird auch in seiner folgenden Aussage klar.

„Das ist ja sehr schlimm und man muss sich damit auch befassen.“¹¹³

Er zieht in diesem Fall den Schluss, er bzw. man müsse sich mit der Geschichte befassen. Auch diese letzte Aussage macht deutlich, wie eindeutig er die Geschehnisse verurteilt.

Hemmelmann argumentiert ähnlich wie Fechner. Auch für ihn ist klar, dass die NS-„Euthanasie“-Verbrechen verabscheuungswürdig sind. Er zieht aus dieser Einschätzung Schlüsse für die Gegenwart.

„H: Und das kann dann sehr bis halt bis halt zu den äh Geschehnissen im Dritten Reich passieren, und äh Menschen einfach umgebracht werden. (.) Weil die halt äh Pflege brauchen, weil die halt Hilfe brauchen. (2) Und (1) von daher ist es wirklich ganz wichtig, da (1) Hadamar sozusagen ähm (1) als als große Warnung äh äh aufgezeigt werden muss. Wie weit so so so Diskriminierung gehen kann. (2)“¹¹⁴

Hadamar symbolisiert für ihn eine Warnung vor aktuellen Gefahren. Daher scheint es für ihn nicht notwendig, die Verbrechen selbst explizit zu verurteilen, wie auch die nächste Passage verdeutlicht.

„H: [...] wenn halt ja ein richtig gut richtig richtig Werb Werbung gemacht würde, dass möglichst viele Leute da zu Besuch kommen, sich das halt angucken, was passieren kann in Anführungsstrichchen, was aber niemals wieder passieren darf (I: mhm) und auch nicht mh mh in dieser Form wieder passieren wird, weil weil es war einmal. Und aber es kann eben in ner ganz anderen Form wieder passieren (2) und kann auch genauso grausam sein.“¹¹⁵

Hemmelmann zieht aus den Hadamarer Verbrechen den Schluss, solche Morde dürften sich niemals wiederholen. Damit sagt er, sie seien ein moralischer Tiefpunkt gewesen. Er schließt gleichsam eine Wiederholung der Morde unter anderen Bedingungen nicht aus.

Die Gruppe, über die der Film gedreht wurde, nahm mehrfach explizit Stellung zu einer Einschätzung der historischen Vorgänge.

¹¹² Ebd., Zeilen 31-34.

¹¹³ Ebd., Zeile 70.

¹¹⁴ Interview Hemmelmann, Zeilen 298-303.

¹¹⁵ Ebd., Zeilen 367-373.

„FA: [...] Es ist gut, dass es in der heutigen Zeit kein Hitler mehr gibt und Menschen mit Behinderungen weiterleben können und wie ich in die in Werkstätten, Wohnheimen und Betreutes Wohnen, wo Menschen mit Behinderung leben können. [...] Und sie sind nicht so ausgeschlossen von der Welt und sie können überall hingehen, damals wurden sie ja grad weggeholt, gell, und das hat mir damals nicht gut gefallen in Hadamar.“¹¹⁶

Die Teilnehmerin formuliert eindeutig mehrere ethisch-moralische Urteile: Sie ist froh, dass die NS-Zeit vorbei ist. Sie begrüßt darüber hinaus die heutige Integration von Menschen mit Behinderungen und verurteilt, dass behinderte Menschen damals abgeholt wurden. Sie sagt explizit, dies habe ihr nicht gefallen „in Hadamar“. Hadamar ist auch bei ihr ein Symbol für die Entrechtung und Verfolgung behinderter Menschen. Sie bezieht eindeutig Stellung. Eine weitere Teilnehmerin gibt eine ergänzende moralische Einschätzung, wenn sie sagt,

„FB: [...] Man kann nicht einfach die Leute abschieben und (1) und sagen, ich will nix von dir wissen, das is verkehrt was mer macht.“¹¹⁷

Sie bezieht sich konkret auf die Aussonderung und Ablehnung von Menschen, über die sie in Hadamar erfahren hat.

Die oben bereits erwähnte Teilnehmerin FA drückt mehrfach während der Nachbereitung Fassungslosigkeit aus. Diese ist auch als eine, eher emotional formulierte, Verurteilung der Verbrechen zu deuten.

„FA: [...] Und das konnt ich einfach nicht so verstehen. [...] Aber warum hat denn der Hitler so was gemacht? Konnt ich nachher - ich bin ja in der Zeit geboren, ich konnts gar nicht verstehen, ich hab jetzt noch mal mit meiner Schwester gesprochen, die sacht auch, mer weiß es nicht.“¹¹⁸

Sie bezieht sich, wie in einer vorherigen Passage auch schon, darauf, dass sie während der NS-Zeit geboren ist. Daraus leitet sie für sich eine besondere Nähe zu den Ereignissen ab und auch ein besonderes Interesse. Für sie sind die Verbrechen schlicht nicht verstehbar, was in diesem Zusammenhang meint, sie kann sich überhaupt nicht erklären, wie jemand bzw. Hitler auf diese Idee kam. Genau dies formuliert sie dann auch.

„FA: [...] wir hams einfach nicht verstanden, warum diese Menschen behindert äh weggebracht worden sind.“¹¹⁹

Auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Tagungen verurteilten die Taten eindeutig.

„Es soll so was nie wieder passieren. Wir haben alle ein Recht auf Leben.“¹²⁰

„Das, die Tötungsaufträge der Naziss hier in Hadamar stattfanden. Das hat uns nicht gefallen. [...] Ich finde es erschreckend was früher passiert ist.“¹²¹

„Vor allem Tötungen von Kindern waren schrecklich. [...] Ich finde es ganz traurig, das Ärzte und pflegepersonal Entscheiden ob wir leben durften oder nicht. Das hat keiner zu entscheiden. Aber das traurige ist das Kinder und Jugendliche mit ihnen Versuche wie

¹¹⁶ Filmsequenz, Zeilen 6-11.

¹¹⁷ Ebd., Zeilen 23f.

¹¹⁸ Ebd., Zeile 56 und 75-77.

¹¹⁹ Ebd., Zeilen 80f.

¹²⁰ Wandzeitung, Kooperationstagung 2004.

¹²¹ Wandzeitung, Kooperationstagung 2005. Rechtschreibfehler im Original.

tiere gemacht wurden und auf einen kalten zentsirstisch [= Seziertisch] kommen und ihnen das Genihn [= Gehirn] entnommen wurden und anschließend und verprant wurden. [...] Die Zeit darf nicht wieder kommen.“¹²²

Ihre Aussagen variieren von der Verurteilung einzelner Verbrechen, wie „Tötungen von Kindern“ über eine allgemeine Verwerfung der Morde. Die Teilnehmenden drücken Erschrecken aus und sie fordern, dass sich diese Zeit nicht wiederholen darf.

In allen Aussagen sind eindeutige Positionen gegen die Verbrechen enthalten. Die Eindeutigkeit ist nicht gebrochen, etwa durch Aussagen wie „aber Hitler hat doch auch Gutes getan, wie z.B. die Autobahn gebaut“. Offenbar ist auch für die ethisch-moralische Einschätzung der Morde die Zuschreibung *behindert* konstitutiv. Sie geht eng einher mit der Empathie für die Opfer bzw. die Identifikation mit ihnen, d.h. die beiden Aspekte bedingen einander, wie an der 1. Person Plural „Wir haben alle ein Recht auf Leben“ deutlich wird. Dies würde für den nichtbehinderten Teil der Bevölkerung bedeuten, sie verurteilen, mangels großer Empathie für die Opfer, die Verbrechen auch nicht so eindeutig. In der Tat ist bei Besuchergruppen ohne Behinderung ein Einbringen des so genannten Befehlszustandes und von Argumenten der Erlösungsideologie und ökonomischer Nutzbarkeit als relativierende Momente der Schuld zu beobachten. Die Thesen der bioethischen Bewegung haben diesen Aspekt der eugenischen Bewegung der 1920er Jahre ebenso aufgegriffen, wie die Frage nach der wirtschaftlichen Belastung durch als „unproduktiv“ bezeichnete Menschen. Bei den Nachfahren der Tätergesellschaft finden diese Argumentationen zeitweise eine Aktualisierung.

Zu der ethisch-moralischen Position gehört das stark ausgeprägte Bewusstsein der eigenen Unantastbarkeit und Menschenwürde. In den Interviews kommt das deutlich zum Ausdruck.

„[...] wir wollen unseren Herr Gott danke das so bleibt wie es jetzt ist.“¹²³

Was lernen wir mit der Geschichte?

Das bereits erwähnte *Lernen mit der Geschichte* geht in der Regel davon aus, aus den Verbrechen der NS-Zeit können Schlüsse gezogen werden für einen Schutz der Demokratie und der Menschenrechte. Darunter wird beispielsweise verstanden, erkennbare Tendenzen undemokratischer Strukturen früh zu bemerken, um sie zu verändern. *Lernen mit der Geschichte* meint in der Regel nicht, die Lernenden sollten einzig den Schluss ziehen, die heutige Gesellschaft sei im Grundsatz besser. Einschränkend ist dabei zu sagen, dass selbstverständlich jede Besucherin und jeder Besucher der Gedenkstätte implizit davon ausgeht, die heutige politische und soziale Situation Deutschlands sei eine komplett andere – positivere – als zur NS-Zeit. Dennoch bleibt die Forderung *Lernt mit der Geschichte!* dabei nicht stehen. Sie verweist vielmehr auf eine erhöhte Sensibilisierung für Angriffe auf die Menschenwürde, Menschenrechte und die Demokratie, auf eine Auseinandersetzung mit eben diesen Werten.

Auch Menschen mit Lernschwierigkeiten kommen in die Gedenkstätte, um etwas mit der Geschichte zu lernen. Ihre gezogenen Schlüsse sind dabei ggf. andere als bei Menschen ohne Behinderung.

¹²² Wandzeitung, Kooperationstagung 2003. Rechtschreibfehler im Original.

¹²³ Wandzeitung, Kooperationstagung 2005. Rechtschreibfehler im Original.

Schulze spricht sich deutlich dafür aus, die heutige Situation sei besser als die NS-Zeit. Sie stellt dies in den Zusammenhang heutiger größerer Informationsfreiheit und mehr gesellschaftlicher Partizipation und Anerkennung für Menschen mit Behinderungen, die sogar als Vorbilder dargestellt werden. Im Vergleich zur NS-Zeit fallen ihr nicht als erstes Parallelen von Ausgrenzung ein, sondern eine positive Veränderung.

„S: Heute ist's anders (2), heute ist's anders. Sagen wir mal so, was damals war, (3) schon (1) ich denk, dass es die Leute net so mitdenken konnten wie mir, oder net alles merken konnten wie mir, manchmal. Oder damals gab's ja noch keine so (.) Politiker () , oder zum Beispiel damals, wo ich in Berlin war das erste Mal beim Schwimmturnier, da hat der Bürgermeister gemeint, die Politiker sollen ähm (.) mal ne Scheibe von uns absch abgucken, was mir alles können, und (1) die (2) Politiker glaube me glauben uns net, dass sie sie uns mehr zutrauen wie die. Also, die Politiker (I: mhm). Dass wir so gut sind im Schwimmen oder im Sport, und dann hat er gemeint, da könnten sie ne Scheibe abschneiden. (2)“¹²⁴

Auch Köffler findet die heutige Situation eindeutig besser. Er bezieht es auf die größeren Wahlmöglichkeiten bzgl. der Wohnform. Er kontrastiert dies mit der Vereinfachung, behinderte Menschen seien während des Nationalsozialismus „gleich in Bussen abtransportiert und dann eben getötet“ worden. Die heutige Regierung schätzt er so ein, dass sie nie entscheiden würde, Menschen mit Behinderungen zu ermorden bzw. wegen Unproduktivität auszusondern („können wir nicht gebrauchen“).

„K: Ich denke also äh, ein großer Schritt auf die schon gemacht worden ist, früher gab's gar nicht die Möglichkeit zu fragen, was kann ich, w was wi was möchte ich? Und äh kann ich in eine in eine Wohnung leben, sondern die wurden ja gleich, wie gesagt, in Bussen abtransportiert äh, nach Hadamar, sag ich jetzt mal so, und äh wurden dann erstmal krank gepflegt und dann halt eben getötet, ja (I: mhm). Dieses ist natürlich heute nicht so mehr möglich, man äh äh, die heutige äh Regierung tut also nie jemandem sagen, so, der wird jetzt getötet, weil er behindert ist oder äh der Mann können wir nicht gebrauchen, [...]“¹²⁵

Auch Schmidt hat den Eindruck, dass das Leben heute grundlegend anders ist als während des Nationalsozialismus.

„I: Und (1) Sie ham ja ne Menge darüber erfahren, wie früher mit Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen umgegangen (S: ja) worden ist. Ähm, ham Sie das Gefühl, heute wird anders mit Menschen mit Behinderungen umgegangen?

S: Ja.

I: Ja. An an welchen Punkten ist das anders?

S: () . Die Mitarbeiter, wat da sind jetzt, die sagen, die Leute dat, wenn die abends von de Arbeit kommen, die wecken die morgens um halb sieben und wenn sie (an de Arbeit) schön gemacht haben, dann sagen die Mitarbeiter, gut du warst heute fleißig.

I: Also ein positives Verhältnis (S: ja). Also ein gutes Verhältnis. (S: ja)

S: Wenn die so weitermachen so (.) mit die Mitarbeiter, dann sagt der Mitarbeiter (.) ihr seid gute Menschen ()

¹²⁴ Interview Schulze/Köffler, Zeilen 330-337.

¹²⁵ Ebd., Zeilen 338-344.

I: Und das tut gut?

S: Das das ist richtig gut. Und das Zimmer machen so, jede Woche zweimal, da freust du dich darüber.

I: Also da meinen Sie, da hat sich was verändert zu früher.

S: Ja. Zu früher.¹²⁶

Schmidt schätzt an der heutigen Situation, dass er von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Wohneinrichtung Wertschätzung entgegengebracht bekommt. Dies ist gegenüber der Situation im Nationalsozialismus eine grundsätzlich andere Ausgangslage, die er richtig benennt.

Am eindeutigsten äußern sich die Teilnehmerinnen der Gruppe, die gefilmt wurde. Ihre zentrale Erkenntnis ist eine große Erleichterung, dass die heutige Situation eine grundlegend andere ist als die damalige.

„FA: Dass Menschen heute ganz anders leben als in Hadamar.“¹²⁷

Dies erläutern sie durch verschiedene Beispiele aus ihrer Lebenswelt.

„FA: [...] Und sie sind nicht so ausgeschlossen von der Welt und sie können überall hingehen, damals wurden sie ja grad weggeholt, gell, und das hat mir damals nicht gut gefallen in Hadamar. Und so haben jetzt die Menschen mit Behinderungen, die haben sogar die Chance, die können jetzt einen Beruf lernen oder sie können irgendwo arbeiten, wie wir in den Werkstätten oder so und das find ich ok. Früher die Menschen, die durften ja noch nicht mal auf die Straße, da wurden die vom Hitler weggenommen und wurden eingeschlossen.“¹²⁸

„FC: [...] ein freies Leben führen, so weit es möglich ist und die Fähigkeiten erlauben und die Mittel erlauben, dass wir ein halbwegs freies Leben haben. (wie normale auch).

FA: Sie können wohnen im Betreuten Wohnen [...] und im Betreuten Wohnen, da werden sie selbstständiger wie im Wohnheim. Und das is das, was ich gut finde.“¹²⁹

Während der Nachbereitungssequenz dieser Gruppe stand die Einsicht, es sei heute besser als früher, zentral im Raum.

Ein Tagungsteilnehmer pointierte diese Einschätzung 2006 mit einer durchaus witzigen Aussage. Hintergrund war die Tatsache, dass die Tagungsteilnehmenden und das Team abends gemeinsam in gemütlicher Runde in der Jugendbegegnungsstätte zusammen saßen. Dies waren die Räumlichkeiten, in denen 1941 das Mordpersonal gewohnt hatte.

„Die Täter würden sich im Grab rumdrehen, wenn sie sähen, wie gut es uns hier geht.“¹³⁰

Die Aussage hat selbstverständlich einen ernsten Hintergrund. Nichtbehinderte Besucherinnen und Besucher verweisen bei Aufenthalten in der Jugendbegegnungsstätte oft viel mehr auf die beklemmende Vergangenheit und fühlen sich unwohl. Sie könnten die Aussage des Teilnehmers nicht von sich geben, weil sie aus ihrer Perspektive unstimmig wäre.

Hemmelmann und Fechner, als politisch geschulte Männer, schränken die positive Sichtweise auf die heutige Situation ein. Ihre Aufgabe in leitender bzw. führender Posi-

¹²⁶ Interview Schmidt, Zeilen 159-174.

¹²⁷ Filmsequenz, Zeile 162.

¹²⁸ Filmsequenz, Zeilen 9-14.

¹²⁹ Ebd., Zeilen 36-39.

¹³⁰ Kooperationstagung 2006, Aussage eines Teilnehmers.

tion einer Selbstvertretungsorganisation ist es, auf heutige beginnende negative Prozesse aufmerksam zu machen. Diese Einstellung wird an ihren Aussagen deutlich.

„H: Also nicht vergleichbar mit damals. (2) Aber man, es ist so, dass man dass man (sich wehrt) heute, und ich also schon äh ah gucken muss, wie man sein Geld bekommt, ne. (3) Und (1) wer nichts, wer sich nicht gut wehren kann, der für den k können eigentlich ziemlich schnell Nachteile entstehen. Auch in der heutigen Zeit. (2) (I: und) Also man muss sich immer wieder wehren, man muss immer wieder sagen, stopp, bis hier und nicht weiter. (1) Und das is m manchmal (.) n nicht (.) nicht so einfach.“¹³¹

„F: Gut, heute will se keiner um umbringen, aber äh () manchmal auch mit dem kleinsten äh Menschenrechtsverletzungen. Da geht's nämlich schon los.“¹³²

Hemmelmann bezieht sich eher auf die finanzielle Absicherung von Menschen mit Behinderungen und auf deren Möglichkeiten, sich zu wehren. Er äußert, dass das einmal Erreichte ständig verteidigt werden muss. Dies erlebt er als „nicht so einfach“. Für ihn ist damit ein Idealzustand noch lange nicht erreicht.

Fechner spricht von kleinsten Menschenrechtsverletzungen, die thematisiert werden müssen, um größere zu verhindern. Auch für ihn ist noch lange kein Idealzustand erreicht, wie er durch seine anfängliche provokante Äußerung, „gut, heute will se keiner um umbringen“ hervorhebt.

Das Phänomen, dass für die Befragten und Teilnehmenden offenbar die heutige bessere Situation im Vordergrund steht und weniger der Blick auf das *Wehren gegen NS-ähnliche Tendenzen*, lässt sich mit ihrem Selbstverständnis als Menschen mit Behinderungen erklären. Aus ihrer Perspektive ist die heutige Situation nicht mehr lebensbedrohlich. Gerade dies haben sie aber über den Nationalsozialismus gelernt, dass er für Menschen mit Behinderungen lebensgefährlich war. Als Angehörige der Opfergruppe in sozialer Hinsicht, betrachten sie sich heute *in sicherer Situation*. Dies ist für sie logischerweise elementar.

Für die Angehörigen der Tätergesellschaft gelten andere Regeln: Sie sollen lernen, darauf zu achten, dass sich diese Geschichte nicht wiederholt. Sie sollen die Menschenrechte schützen und Vorurteile nicht reproduzieren. Ihre Erkenntnis kann nicht sein, heute sei alles besser und es dabei zu belassen.

Beide Gruppen lernen, a) die heutige Situation ist besser und b) negativen Anfängen sollte gewehrt werden. *Gemäß dem in Kapitel 3 beschriebenen subjektbezogenen Zugang, lernen es beide Gruppen aber mit unterschiedlicher Wertigkeit und aus gegensätzlichen Perspektiven*. Sie ziehen deshalb ihre Schlüsse vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen und ihrer Lebenswirklichkeit. Deshalb gilt auch für diese Frage, dass die Zuschreibung *behindert* offenbar für die Inhalte des *Lernens mit der Geschichte* konstitutiv ist.

¹³¹ Interview Hemmelmann, Zeilen 127-132.

¹³² Interview Fechner, Zeilen 148f.

„[...] weil sie meinen, ich bin weniger wert wie andre.“¹³³

Ideologische Hintergründe der NS-„Euthanasie“-Verbrechen in den Gesprächen

Jeder Mensch, der die Gedenkstätte Hadamar im Rahmen einer Gruppe besucht, erfährt etwas über die hinter den Morden stehende Ideologie. Dabei wird zur Kenntnis genommen, dass es sich im klassischen Sinn nicht mehr um eine Ideologie gehandelt hat, sondern um die Begründung für die Ausgrenzung und Vernichtung von Bevölkerungsgruppen. Unter der hinter den NS-„Euthanasie“-Morden stehenden Ideologie wird ein rigides Kosten-Nutzen-Denken verstanden. Zugleich wurde die Gesellschaft als ein „Volkskörper“ angesehen, in dem der Einzelne nur als nutzbringend für das Ganze definiert wird. Der Mensch als Individuum hatte keinen Wert, kranke und behinderte Menschen sollten aus diesem „Volkskörper“ entfernt werden.

Da es sich bei den NS-„Euthanasie“-Verbrechen weiterhin um ein randständiges Thema handelt,¹³⁴ ist es notwendig, sowohl die ideologischen Hintergründe als auch die Organisation der Morde mehr oder minder umfangreich zu erläutern. Dies trifft auch bei Gruppen von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu. Es ist notwendig, die Morde in einen historischen Kontext zu stellen. Für die Pädagoginnen und Pädagogen stellt sich die Darstellung der Ideologie bei Menschen mit bzw. ohne Behinderung signifikant unterschiedlich dar. Menschen ohne Behinderungen soll erläutert werden, welche Mechanismen in der Propaganda dazu führten, dass Menschen mit Behinderungen als Menschen zweiter oder gar dritter Klasse eingestuft wurden. Es gilt, ihnen deutlich zu machen, dass es sich bei diesen, z.T. heute noch virulenten Vorurteilen nicht um Tatsachen, sondern um ideologisch gefärbte Interpretationen handelt. Es gilt außerdem, sie ggf. auf eigene abwertende Blicke auf Menschen mit Behinderungen aufmerksam zu machen.

Bei Menschen mit Behinderungen handelt es sich hingegen genau um die in der Propaganda diffamierte Zielgruppe. Die Pädagoginnen und Pädagogen haben die Schwierigkeit zu bewältigen, die abwertende Ideologie darzustellen, ohne gleichsam immanent die vor ihnen sitzenden Besucherinnen und Besucher zu verunglimpfen.

In den Interviews wurde von Seiten der Interviewerin nicht explizit auf die Ideologie Bezug genommen. Einige Interviewte erwähnten es allerdings selbst, wenn auch teilweise nur in Nebensätzen.

So sagt Köffler „[...] die können wir nicht gebrauchen.“¹³⁵ Er drückt damit aus, dass Menschen mit Behinderungen im Nationalsozialismus rein unter Kosten-Nutzen-Gedanken eingeordnet wurden. Ihre (mangelnde) wirtschaftliche Produktivität entschied über ihr Leben und ihren Tod. Köffler hat damit die zentrale These der NS-Ideologie behinderte Menschen betreffend komprimiert zusammengefasst.

Hemmelmann spricht zunächst über die Täterinnen und Täter, nach denen ihn die Interviewerin gefragt hatte. Er stellt die Ermordung behinderter Menschen in den Kontext des Krieges und der Bündelung der knappen Ressourcen. Demnach wollte das Regime das Geld eher für Rüstung ausgegeben als für Menschen mit Behinderungen. Hemmelmann argumentiert hier erneut aus der Perspektive der Opfer, hat aber außerdem einen sachlich bezogenen Zugang.

¹³³ Interview Fechner, Zeile 46.

¹³⁴ Vgl. Kapitel 1.

¹³⁵ Interview Schulze/Köffler, Zeile 34f.

„H: [...] Es ist Krieg und da müssen alle äh (2) müssen alle Kräfte gebündelt werden und die Behinderten waren damals eben halt (1), ja das wären, muss ganz hart sagen, Ausschuss.

I: Was warn sie?

H: Sie warn Ausschuss (I: mhm). Also, waren halt nichts wert, also (3), die haben nun der so genannten Volksgemeinschaft am Arbeiten gehindert. (1) Wenn die halt (.), wenn die halt Geld brauchen, um zu überleben und sowas, das Geld, das wäre halt besser für Panzer und Kanonen ausgegeben wird. [...]“¹³⁶

Auch er formuliert den Grund für die Ermordung der Opfer, nämlich deren mangelnde Produktivität, wenn auch immanent: „waren halt nichts wert“. Er benennt eine weitere ideologische Begründung, und zwar die Gegenüberstellung von Hilfebedürftigen und dem Anliegen, das angeblich im Sinne der Mehrheitsgesellschaft war, die Aufrüstung. Er ordnet die Ideologie damit in einen politischen Zusammenhang ein, in die Logik des Kriegs. Er äußert immanent, dass er die in der Propaganda postulierte Einstellung ablehnt.

Die Gruppe, über die ein Film gedreht wurde, war in der Nachbesprechung explizit auf die ideologischen Hintergründe angesprochen worden. Sie erinnerten sich an einzelne Propagandabilder und auch an den dargestellten Kontext.

„FC: Die würden nur Geld kosten [...] die würden nur Hilfebedarf brauchen, da müssten extra Leut dafür dasein. Und das wärn unnötige Esser und dass äh äh die Bevölkerung dafür bezahlen müssten, da sie gar net Geld gar net Geld selbst verdienen könnten.

[...] FB: Da saßen die dann alle da drauf. Und derjenige muss die dann tragen so ((zeigt gebeugte Haltung)).

[...] FB: Da warn se im Weg, gell, und da mussten se fort.

[...] FC: Da is gesagt worden, die können nicht richtig arbeiten und weg.

[...] FA: Das is verkehrt.

FC: Man kann nicht alles, was im Weg ist, abschieben.

[...] FC: Das is kein Grund jemanden umzubringen, nur weil er Hilfe braucht.“¹³⁷

Teilnehmerin FC erinnert sich an Propagandaausdrücke („unnötige Esser“), es habe sich um Menschen gehandelt, die nicht selbst für sich sorgen konnten und andere („die Bevölkerung“) hätten für sie zahlen müssen. FB stellt durch ihre gebeugte Haltung das Propagandabild „Hier trägst du mit“¹³⁸ dar. Beide Frauen betonen, (mangelnde) Produktivität war das ausschlaggebende für die Ermordung behinderter und kranker Menschen. Sie formulieren deutlich, dass sie die Ausrichtung auf ein Kosten-Nutzen-Denken radikal ablehnen.

Die Interviewten und auch die Teilnehmerinnen der Gruppe des Filmprojektes zeigen, dass sie sehr wohl verstanden haben, was die NS-Propaganda aussagte: Menschen mit Behinderungen galten als unproduktiv und deshalb als Belastung für die Mehrheitsge-

¹³⁶ Interview Hemmelmann, Zeile 247-257.

¹³⁷ Filmsequenz, Zeilen 83-92.

¹³⁸ Die Ausstellungstafel des Reichsnährstandes von 1936 zeigt einen scheinbar gesunden, nichtbehinderten Mann, der auf seinen Schultern auf einem Balken zwei andere Männer trägt. Letztere sehen verschlagen und affen-ähnlich aus und symbolisieren Menschen mit Behinderungen und Krankheiten. Der darüber stehende Text lautet: „Hier trägst du mit. Ein Erbkranker kostet bis zur Erreichung des 60. Lebensjahres im Durchschnitt 50.000 RM“.

sellschaft. Sie wissen auch, es hat sich bei den in der Propaganda Diffamierten um Menschen wie sie gehandelt. Sie sprechen sich eindeutig gegen eine solche Sichtweise von Menschen mit Behinderungen aus.

Auffällig bei der Bearbeitung des Themas Ideologie ist, kaum jemand der Betroffenen spricht in der 1. Person Singular oder Plural. Auch Fechner (Überschrift) spricht eigentlich über Paula B., verwendet aber dann die Ich-Form. Alle anderen sprechen über „die“, „die Behinderten“ etc. Dies ist nicht weiter verwunderlich. Es wäre sehr schmerzhaft, die Diffamierungen der NS-Ideologie sprachlich auf sich zu beziehen. Insofern handelt es sich dabei um einen Selbstschutz der Befragten. In ihrer Empathie mit den Diffamierten und in ihrer Ablehnung dieser Ideologie verorten sie sich allerdings wieder eindeutig als Menschen mit Behinderungen.

„[...] und ich meine, es gibt ne behinderte Leute, (1)

mit denen muss mer genau genauso umgehen wie mit normale Mensche.“¹³⁹

Die Einhaltung der Menschenrechte – Übertragungen auf die aktuelle Situation

Es ist bereits verschiedentlich angeklungen, Menschen mit geistigen Behinderungen können im Alltag nicht automatisch davon ausgehen, dass ihre Menschenrechte respektiert werden. Sie machen immer wieder die Erfahrung, entweder diskriminiert oder angegriffen zu werden. Auch übertriebene Fürsorge beinhaltet eine Absprechtung von Selbstbestimmung und kann schnell zur Verletzung der Würde eines Menschen führen.

Eine Gedenkstätte wie Hadamar formuliert als Ziel, die Besuchenden für die Einhaltung der Menschenrechte zu sensibilisieren. Dies soll u.a. anhand einer Übertragung der gelernten und gezogenen Schlüsse auf aktuelle Situationen gelingen. Auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten wurden darauf angesprochen, ob sie betreffs der Einhaltung der Menschenrechte Parallelen zur heutigen Situation erkennen können.

Eine Teilnehmerin der Gruppe, die gefilmt wurde, zieht auf die Frage, was ihr zu dem Besuch in Hadamar einfällt, folgenden Schluss:

„[...] FB: Das is ja, das is ja so schlimm, wenn Menschen so umkommen und können sich net so wehren und net zu helfen, gell, und wern dann abgeschoben und ich meine, es gibt ne behinderte Leute (1), mit denen muss mer genau genauso umgehen wie mit normale Mensche. Die kann mer nich einfach abschieben, es gibt auch kranke Leute, da muss mer Geduld habe und auf dene zugehen und über alles reden. Gelle, dann sind se vielleicht auch wieder beruhigt und so. Man kann nicht einfach die Leute abschieben und (1) und sagen, ich will nix von dir wissen, das is verkehrt, was mer macht (I: mhm).“¹⁴⁰

Die Teilnehmerin spricht sich deutlich für die Behandlung aller Menschen mit demselben Respekt aus, unabhängig von Hilfebedürftigkeit oder Behinderung. Sie formuliert, dass Menschen ggf. Geduld und Unterstützung benötigen, dies sei aber kein Grund für eine Exklusion aus der Gesellschaft. Sie formuliert zutiefst humane und allgemein gültige Wertvorstellungen.

Auch Fechner spricht von Menschenrechtsverletzungen. Als Funktionär einer Selbstvertretungsorganisation ist es Teil seiner Arbeit, dafür besonders sensibel zu sein. Er hat

¹³⁹ Filmsequenz, Zeilen 19f.

¹⁴⁰ Ebd., Zeilen 18-35.

deshalb ein feines Sensorium für das Bemerken von Menschenrechtsverletzungen entwickelt und kann diese klar erläutern.

„F: Das hört man sehr oft und das geht auch äh in großen Einrichtungen. Äh ist noch immer nicht allen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen bewusst, dass wie schnell sie Menschenrechte verletzen. Ähm das ist gar nicht so nicht-alltätlich, dass Menschenrechte verletzt werden. Denn wo fängt das an? Wenn ich einem Mensch vorschreibe, was er zu tun und zu lassen hat, und äh mit meiner Person, ich hab dir was zu sagen und du bist von mir abhängig. Äh wenn ich so da ran gehe, dann is das schon in meinen Augen eine Menschenrechtsverletzung. Und ich eh eher der Person die Abhängigkeit damit klar mache. (1)

I: Glaubst du denn oder ähm, sind das auch deine Erfahrungen, dass ähm Menschen mit Lernschwierigkeiten ähm häufig (2) also (.) so häufig, dass die Menschenrechte häufig nicht eingehalten werden? (F: ja) Dass das äh eine Erf eine Erfahrung ist, die viele Menschen mit Lernschwierigkeiten gemacht haben oder machen? () (F: ja ja).

F: Äh das äh is so, möchte ich sagen, umso höher der Unterstützungsbedarf ist bei Menschen mit Behinderungen, umso schneller meint man, äh darüber bestimmen zu dürfen und zu können und wenn ich über einen andren bestimme, dann ist ganz schnell das Menschenrecht verletzt.

I: Ka kannst du mal en Beispiel sagen? Also

F: Also äh wenn ich ne Großeinrichtung hab, und wenn ich kein Personal genug hab, und lege die Leute jeden Tag um sechs in ins Bett abends, dann ist das für mich ne Menschenrechtsverletzung, denn äh ich kann auch nicht zur Nachbarin hingehen und sagen so, dass sie nicht mehr über mir rumtrampeln, ich will abends meine Ruhe haben und äh ich hab nen harten Arbeitstag, Sie legen sich jetzt um sechs in Bett. Die würde sich vor'n Kopf fassen, aber der Mensch mit Behinderungen, der muss es manchmal hinnehmen, weil er () abhängig ist (I: mhm) Und da geht schon das Menschenrechtsverletzen los. (1) Das ist ein ganz einfaches äh Beispiel. Oder äh, ich hab eine Situation vor ungefähr em Vierteljahr erlebt. War in ner großen Einrichtung als Referent und äh war auf Toilette. Und mit einmal kamen, ich nehm an zwei Praktikantinnen, mit nem Mann rein. Äh ich g bekam mit, der Mann hatte hohen Unterstützungsbedarf, konnte, wie ich annehme, nur mit gestützter Kommunikation sprechen, und die ropten an den rum, zogen den aus, machten den für die Toilette fertig, da f da is kein Wort gefallen, nichts. Da da flog die Tür auf, da () den auf die Toilette. Also (.) ich war so geschockt (2), weil wenn das ein Mann mit einer andren Frau gemacht hätte, dann hätt man gesagt, das ist sexuelle Belästigung und das geht schon an ne Vergewaltigung. Aber äh das is sind auch Menschenrechte verletzt. Also, wenn ich da jemand nach der Uhr auf Toilette bringe und ropp dem die Klamotten runter, so wie es in dem Fall passiert ist, dann sind das ganze ganz schlimme Menschenrechtsverletzungen für heute (I: mhm).“¹⁴¹

Fechner beschreibt allgemeine Situationen (Abhängigkeitsgefälle) und auch eine konkrete. An dem Einzelbeispiel wird deutlich, wie wenig die Logik der Institution (die Organisation muss funktionieren; wenig materielle Ressourcen, deshalb Praktikantinnen etc.) ggf. mit der Einhaltung der Menschenrechte einhergeht. Die Verlorenheit des Einzelnen in der Logik dieser Sachverhalte zu bemerken, ist die Benennung verletzter Menschen-

¹⁴¹ Interview Fechner, Zeilen 163-196.

würde. Für Fechner ist offensichtlich, dass Menschen, die sich nicht (deutlich) artikulieren können, verstärkt Gefahr laufen, in ihren Menschenrechten verletzt zu werden. Er sieht Menschenrechtsverletzungen bereits, wenn die Selbstbestimmung der Betroffenen nicht gewahrt ist, eine Blickweise, die Angehörige der Mehrheitsgesellschaft nicht unbedingt teilen würden. Hier herrscht eher das ökonomische Kalkül und der Mangel an Alternativen („wie soll das denn möglich sein?“) vor.

Köffler spricht eher immanent von der mangelnden Einhaltung der Menschenrechte, wenn er über diffamierende Begriffe gegenüber Menschen mit Behinderungen oder auch von Einschränkungen in der Selbstbestimmung berichtet. Er drückt eine starke Betroffenheit aus. Er formuliert eindeutig, die aktuelle Situation unterscheide sich vom Nationalsozialismus, bedauert aber, dass einige Umstände offenbar weiterhin Bestand haben.

„K: Es ist natürlich auch so denk ich, dass halt eben ähm, dass heutzutage die Menschen nicht mehr so verachtet werden, wie früher äh in dem dritten Reich, ne (I: mhm). [...] Aber was ich halt eben, was ich denke, die heutige Welt ist halt nicht äh (2) nicht äh (2), wie soll ich sagen (1), nicht wie Hitler, aber eben, dass sie sagen, du bist ein Krüppel. Du bist das und das () ja (I: mhm) und äh, du darfst dieses nicht, weil du behindert bist. (I: ja) Ja, und das finde ich halt eben (.) sehr sehr traurig, dass so was überhaupt noch in der heutigen Welt, also jetzt äh, noch möglich ist.“¹⁴²

Die Gültigkeit der Menschenrechte wird heutzutage auf zwei Bereiche bezogen: a) als Abwehrrechte gegenüber dem Staat und gleichzeitig als Pflicht des Staates, den Einzelnen zu schützen – in diesem Bereich sehen die Befragten die Menschenrechte gesichert und b) als allgemeine Haltung der Menschen im Umgang miteinander, insbesondere, wenn es sich um hierarchische Strukturen handelt. Die Gültigkeit der Menschenrechte gilt als politisch-moralische Aufgabe und Verpflichtung zur Überwindung von Diskriminierungen. Köffler bezieht sich in obiger Aussage auf den Aspekt des Umgangs der Menschen miteinander. Seine Betonung, er fände es „sehr sehr traurig“, dass Menschen mit Behinderungen heute noch Schwierigkeiten haben, ihre Menschenwürde gewahrt zu sehen, ist wieder sehr emotional formuliert und zeigt seine Positionierung als Mensch mit Behinderung. Auch er ist in der Lage, kleinste Menschenrechtsverletzungen zu bemerken und einzuordnen: als Äußerungen einer Gesellschaft, die (noch) Ressentiments hat.

Hemmelmann ist als schwerst-mehrfach behinderter Mann auf Assistenz rund um die Uhr angewiesen. Er berichtet aus eigener Erfahrung, wie schmal der Grad ist zwischen Hilfe und Übergriffigkeit. Für ihn liegt es sehr nahe, auf die Geschichte zu verweisen und daraus Analogien und Schlüsse für die Gegenwart abzuleiten. Als ehemaliges Vorstandsmitglied von *Mensch zuerst* hat er seine Erfahrungen außerdem abgeglichen mit anderen und kann so recht sachlich und plastisch über das Thema sprechen.

„H: Ja ((vehement)), ganz intensiv. (2) Einmal, was ja auch wichtig ist, dass man immer wieder darauf hi hi hinweist, darüber Ha Hadamar war eine spezielle (2), aber es gibt gibt ja es gibt ja hundert verschiedene in dem in dem in dem Alltag. Das fängt ja an an äh äh ja mit, wenn jemand zum Beispiel ähm sagt, ich möchte gerne dann und dann äh ins Bett oder ich möchte gerne dann und dann ins ins ins ins Kino und dass dann die helfende, die helfende Person sagt, och nö, ich k hab aber keine Lust und und können

¹⁴² Interview Köffler/Schulze, Zeilen 164-173.

wir das nicht ein ander Mal machen? Oder auch mal so machen? Und das fängt damit an, dass man, dass man sein sein äh Bedürf (2) äh ja sein Bedürfnis auch nicht durchsetzt. Das fängt damit an. (5) Und das kann dann sehr bis halt bis halt zu den äh Geschehnissen im Dritten Reich passieren, und äh Menschen einfach umgebracht werden. (.) Weil die halt äh Pflege brauchen, weil die halt Hilfe brauchen. (2) Und (1) von daher ist es wirklich ganz wichtig, da (1) Hadamar sozusagen ähm (1) als als große Warnung äh äh aufgezeigt werden muss. Wie weit so so so Diskriminierung gehen kann. (2)“¹⁴³

Auch Hemmelmann erkennt bereits kleinste Menschenrechtsverletzungen und benennt sie. Er sieht sie in einer Linie mit den Geschehnissen in Hadamar. Diese stellen für ihn eine Warnung dar, die er für notwendig hält. Seiner Einschätzung nach ermöglicht das Wissen über die Geschehnisse in Hadamar, vermehrt auf die Einhaltung der Menschenrechte zu achten.

Aus den Passagen wird klar, dass die Interviewten und auch Teilnehmerin FB durchaus Ähnlichkeiten sehen zwischen der Entrechtung in der NS-Zeit und heute. Sie haben eine Sensibilität gegenüber kleinsten Menschenrechtsverletzungen, insbesondere wenn sie diese bereits selbst erfahren haben. Sie verfügen über ein stabiles Wertesystem, das auf der Einhaltung der Menschenrechte für alle Menschen beruht. Sie sind nicht bereit, die Menschenrechte verbal außer Kraft zu setzen, um einer Institutionslogik zu entsprechen. Als Menschen, die bereits häufiger in ihrem Leben mit Angriffen auf ihre Menschenwürde konfrontiert waren, haben sie ein eindeutiges Verständnis dafür, wann die Menschenwürde verletzt wird.

Die Übertragung auf aktuelle Situationen ist ein immanentes Ziel der Gedenkstättenarbeit. Nur wer bereit ist, kleinste Menschenrechtsverletzungen auch als solche zu bezeichnen, kann mithelfen, den Anfängen zu wehren. Dieser Vorgang wird auch als *Lernen mit der Geschichte* bezeichnet. Die Befragten vollziehen hiermit einen wichtigen Schritt zu diesem Lernen.

**„Die ham mir auch nachgemacht und ham gesacht,
was wollt ihr Scheiß Behinderten, da ham sie mich auch geschubst.“¹⁴⁴**

Diskriminierungserfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Der folgende Absatz zeigt einige alltägliche Diskriminierungserfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Wie bereits in Kapitel 5 deutlich wurde, sind sie mannigfachen Abwertungen durch die Gesellschaft ausgesetzt. Die Schilderungen verdeutlichen, warum sie eine große Empathie für die Opfer entwickeln: Die Zuschreibungen ähneln sich, die Bedrohungen sind gegenwärtig.

Ein weiterer Hintergrund der Frage nach erlebten oder gesehenen Diskriminierungen war die Überlegung, inwieweit bei den Interviewten eine Sensibilität für die Einhaltung der Menschenrechte besteht.

Die Befragten berichten über unterschiedliche Formen der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen.

¹⁴³ Interview Hemmelmann, Zeilen 291-303.

¹⁴⁴ Filmsequenz, Zeilen 117f.

Köffler spricht beispielsweise von Mitleid und von einer Abwertung durch andere. Er spricht zunächst sehr sensibel von den Dingen zwischen den Zeilen, wie diffamierende Blicke, Getuschel etc.

„K: Also ich hab's schon öfter erlebt, dass die äh (1) bemitleidet werden, diese Menschen mit Lernschwierigkeiten, oder die überhaupt behindert oder gehbehindert sind, die wurden also zwar nicht angemacht in dem Sinne, aber doch gemerkt, sie spüren gelassen, dass halt eben äh das andere Menschen sind, ja?“¹⁴⁵

Später berichtet er auch von einer handgreiflichen Auseinandersetzung, in der er selbst sehr viel Mut bewiesen hatte.

„K: Ja, angepöbelt eigentlich, ah, angepöbelt eigentlich weniger, sondern ich hab's mal auf der Straße erlebt, da war ein Türke, der war also leicht behindert, und da kamen diese Glatzköpfe, ich weiß nicht, wie die jetzt (S: Nazis), nich Nazis, Skinghelms, (I: Skinheads) und ham den zu brutal zusammen geschlagen (I: ehrlich?) und da hab' ich, bin ich dazwischen gegangen, ich hab da zwar auch meine Feng abbekommen, aber ich hab dien ganz schön beige, dem Türken beigestanden (I: ja, toll). Ja. () Da war auch ein Arzt da, aber die ham auch einen Nasenbeinbruch und ((I: lacht)) ((K: lacht)).“¹⁴⁶

Köffler wendet sich hier klar gegen Skinheads und eilt einem Mann mit Behinderung zu Hilfe. Bekannterweise ist diese Zivilcourage in unserer Gesellschaft viel zu wenig verbreitet. Für Köffler stand es aber nicht zur Debatte, sich anders zu verhalten.

Schmidt hat schon am eigenen Leib Diskriminierung erfahren. Er schildert eine für ihn offenbar nicht unübliche Situation.

„I: Und auf der Straße, ist es Ihnen da so gegangen, schon, also wenn Sie irgendwo hingegangen oder gefahren sind, dass jemand Ihnen irgendwie was Blödes gesagt hat?

S: Ja, wenn ich zum () geh, da is einer unten in M. [Ort], der sagt dat.

()

I: Was sagt der?

S: Ach, (), da kommt der vom B. [Einrichtung]. (I: das sagt der) Der Blödmann.

I: En Arzt is das?

S: Nee, ein Junge, ein Pflegling. (I: ach so) Da hör ich ja nich drauf. Der kann soviel sagen, wat der will.

I: Aber das (.) so was, das ham Sie schon erlebt?

S: Das hab ich schon erlebt, viel.

I: Viel?

S: Ach, na sicher. Auch mit Besoffenen.

I: Also, dass die unfreundlich zu Ihnen sind?

S: Dat ja, mhm.

I: Und - ham Sie das auch schon mal bei jemand anderem erlebt? Also, dass andere Leute unfreundlich behandelt wurden?

S: Das hab ich noch nich gesehen.“¹⁴⁷

¹⁴⁵ Interview Schulze/Köffler, Zeilen 293-296.

¹⁴⁶ Ebd., Zeilen 275-281.

¹⁴⁷ Interview Schmidt, Zeilen 106-123.

Schmidt bezieht sich auf verbale Beschimpfungen. Seine Strategie, damit umzugehen, ist, nicht darauf zu hören. Dennoch ist ihm anzumerken, dass ihn die Diffamierungen kränken. Für ihn gibt es offenbar wenige Möglichkeiten, diesen Angriffen etwas entgegen zu setzen.

Auch Hemmelmann hat eigene Diskriminierungserfahrungen, beispielsweise in einem Restaurant.

„H: Na ja, also ich hab’s sch schon me mehrfach er erlebt, dass dass ich in einem Lokal war und ich wurde einfach nicht bedient. (I: ja?). Ähm früher. Ich musste praktisch lange warten, bis äh ähm (1) dann hier sagte, sagte hier, ähm ich sitze hier schon ne halbe Stunde und werde nicht bedient, also. (1) Ging dann auch. Und dann, die saßen da also (1), ich hab dann dieses Lokal dann äh äh lange Zeit nicht mehr besucht, bis es dann ein anderen Besitzer gefunden war. So was kommt vor (I: mhm). (5) Na ja, und man man man hört ja immer mehr von (1) Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen (1), dass sie nicht (1) (einfach) nicht bedient werden. Äh äh oder sehr unfreundlich bedient werden. (4)“¹⁴⁸

Er beschreibt hier seine Strategie, mit dieser Diskriminierung umzugehen: er meidet das Restaurant, bis es einen neuen Besitzer gefunden hat. Dies resultiert aus einer Position der Schwäche, hätte er mehr gesellschaftliche Lobby, könnte er sich Respekt verschaffen.

Viele Menschen mit Behinderungen haben in ihrem Leben schon ähnliche Erfahrungen gemacht wie Hemmelmann, beispielsweise die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Filmaufnahmen.

„FA: Das Wohnheim, die warn emal in (Gustavsheim), die wurden ja rausgeschmissen.

FC: Die wollten da Mittag essen, sind nicht bedient worden, sind rausgeflogen.

I: Können Sie sich das erklären, warum das jemand macht?

FC/FA: Nee, können wir uns nicht erklären.

FC: Is ne große Sauerei.

FA: In dieser Zeit (2) können wirs uns nicht erklären.

[...] FB: Wenn behinderte Leute in eine Gaststätte rein reingehen wollen und wollen Mittagessen, dann kann man doch nen extra en Tisch äh stellen, wo die Behinderten sich dann setzen können, dass sie net so ganz bei de Leut sitzen.

FC: ((laut u. erregt)) Ja und [...] das sind doch auch Menschen.“¹⁴⁹

An dieser Sequenz ist zunächst die Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen in einem Restaurant interessant. Die Frauen sind entrüstet und empfinden es speziell in der heutigen Zeit als ungeheuerlich, dass die Gruppe behinderter Menschen „rausgeflogen“ ist. Dort hinein spielt ihre ansonsten positive Sichtweise auf die heutige Zeit. Interessant ist, wie Teilnehmerin FB den stigmatisierenden Blick der Mehrheitsgesellschaft bereits weitgehend internalisiert hat. Sie sieht sich als Mensch mit weniger Rechten, der andere stören könnte. Deshalb schlägt sie vor, behinderte Menschen könnten an einem Extra-Tisch, fernab der Blicke der anderen, sitzen. Dies führt bei Teilnehmerin FC zu großem Protest und zu einer Betonung gleicher Rechte aller Menschen.

¹⁴⁸ Interview Hemmelmann, Zeilen 276-283.

¹⁴⁹ Filmsequenz, Zeilen 100-109.

Die hier geschilderte Szene passt zu dem bereits in Kapitel 5 erwähnten so genannten „Flensburger Urteil“. Nichtbehinderte Menschen empfinden es teilweise offenbar als ihr Recht, dass sie nicht „die Präsenz von Menschen mit Behinderungen ertragen müssen“. Die hiervon Betroffenen können sich, wie an Teilnehmerin FB deutlich wird, dieser Sichtweise teilweise kaum entziehen.

Ein weiterer Teilnehmer der Gruppe berichtet von Diffamierungen im öffentlichen Personennahverkehr.

„MA: Kam einer an, tät mi anmachen. (I: wie bitte?) Ei, der tät mi anmachen, weil ich hab ja e steife Hüfte und der tät so nachmachen ((macht Laufbewegungen mit der Hand)) und tät mir rufen, was willst du denn, blöder Behinderter. So, und du bist doch sowieso oben im Kopf nicht mehr (durcheinander) und da hab ich gesagt, Mann noch bisschen, weil ich kenn dein Vadder ja gut, aber ich hab gedroht, war en Aus war en Ausländer, aber wollt sich halt mit mir anlegen, weißt de.“¹⁵⁰

Der Teilnehmer MA zog aus den Anfeindungen den Schluss, künftig nicht mehr mit dem öffentlichen Nahverkehr zu fahren, sondern mit den werkstatteigenen Fahrzeugen. Auf den ersten Blick klingt dies wie eine sinnvolle, sichere Entscheidung. Auf den zweiten Blick aber bedeutet es, dass er damit ein Stück weniger normalisiert lebt. Denn die Fahrt mit dem ÖPNV gehört zum normalen gesellschaftlichen Leben dazu und führt zu mehr Mobilität und Selbstbestimmung. Künftig trifft er auf seinen Fahrten nur noch Kolleginnen und Kollegen, aber nicht mehr Menschen aus der Nachbarschaft.

Damit können die Diskriminierungen zu einer Anpassung der Betroffenen an veränderte Lebensumstände führen. Es droht eine zunehmende Marginalisierung.

Auch Teilnehmende der Tagungen haben auf Wandzeitungen Diskriminierungserfahrungen benannt. Es dürfte deutlich sein, es handelt sich für viele um eine alltägliche Erfahrung.

„Heute noch werden Behinderte bedroht und Angst eingejagt.“¹⁵¹

Fechner schildert eine besonders drastische Form der Diffamierung.

„F: Ich hab’ als Kind mal gehört, so was hätt’ man früher vergast.

I: Zu dir?

F: Ja.“¹⁵²

Diejenigen, die solche Aussagen treffen, möchten nicht nur ihr Gegenüber diffamieren, sondern bejahren immanent den Nationalsozialismus und seine Vernichtungspolitik. Es ist für die betroffenen Menschen mit Behinderung ein direktes Absprechen ihres Lebensrechts.

Die oben skizzierten Aussagen zeigen, Menschen mit Behinderungen sind heute auch noch oder wieder vielen Anfeindungen ausgesetzt. Es handelt sich um abschätzende Blicke, um verbale Ausfälle und um Tätlichkeiten. Die Betroffenen fühlen sich diskriminiert, sie werden verunsichert. Es erscheint schlüssig, dass sie aufgrund dieser Erfahrungen den Entrechtungen der Opfer große Empathie entgegenbringen. Es handelt sich dabei offenbar um die Nachkommen der Opfergruppe in sozialer Hinsicht. Auf der ande-

¹⁵⁰ Ebd., Zeilen 111-116.

¹⁵¹ Wandzeitung, Kooperationstagung 2005.

¹⁵² Interview Fechner, Zeilen 122-124.

ren Seite stehen die Nachkommen der Tätergesellschaft, die entsprechende Erfahrungen selten erleben oder sogar diffamierend handeln.

„[...] und die sind sehr glücklich und zufrieden [...]“¹⁵³

Lebenszufriedenheit der Interviewten

Aus dem Abschnitt *Was lernen wir mit der Geschichte* geht hervor, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten die heutige politische und soziale Situation positiv einordnen. Dies korrespondiert mit ihrer Lebenszufriedenheit. Das heißt, die Umstände werden relativ positiv eingeschätzt und das persönliche Lebensglück auch.

„I: Gla glauben Sie, dass heute (1), da dass (.) Sie zum Beispiel, können Sie so leben, wie Sie leben möchten?

D: Ja, ja ich sag ja. Ja. (I: ja?) Ja.

I: Sind Sie zufrieden, so wie Sie leben?

D: Ja, doch doch, wär ich doch. Ja. Ja.

I: Und Sie?

K: Ich bin auch zufrieden. Wohn ja jetzt schon fast elf Jahre hier im Wohnheim.“¹⁵⁴

Sowohl Dornfeld als auch Klein sagen eindeutig, sie sind mit ihrem Leben zufrieden, ebenso Schmidt.

„I: Also sind Sie auch ganz zufrieden mit Ihrem Leben?

S: Joaa. Bin auch so zufrieden. (I: ja)“¹⁵⁵

Dornfeld und Klein drücken eine Zufriedenheit aus mit ihrer Lebenssituation, die bei beiden beinhaltet, dass sie in einem Wohnheim leben. Schmidt sagt im Laufe des Interviews, er sei sehr erfreut darüber, das Wohnheim bald zu verlassen und eine eigene Wohnung zu haben. Der Komplex „eigene Wohnung“ ist in Köfflers Ausführungen sehr zentral. Er spricht über zwei ihm bekannte Personen, die es erreicht haben, aus dem Heim auszuziehen und berichtet über ihre Zufriedenheit angesichts des gelungenen Auszugs.

„K: Also, was ich noch festgestellt hab, zum Beispiel, die äh Rita und der Klaus Müller, das sind auch zwei Menschen mit Lernschwierigkeiten, die leben seit zwei Jahren leben die äh in ner Außengruppenwohnung, also wie ich, so ungefähr, und die sind sehr glücklich und zufrieden, die ham vorher auch in ner Trainingswohnung bereich gelebt und davor, glaub ich, sogar im Heim.“¹⁵⁶

Köffler betont hier die Entwicklungsfähigkeit von Menschen, wenn ihnen die Chance dazu gegeben wird. Daraus zogen diese und Köffler selbst eine große Befriedigung.

Auch Fechner äußert Zufriedenheit im Zusammenhang mit seiner Lebenssituation. Er geht davon aus, dass die Lebenszufriedenheit nicht viel mit seiner Behinderung zu tun hat, sondern vermutet, er hätte als Mensch ohne Behinderung ähnliche Ängste. Auch betont er, die Verantwortung jedes Menschen für sein eigenes Leben ein Stück. Diese Annahme widerspricht der verbreiteten Ansicht über geistig behinderte Menschen, sie

¹⁵³ Interview Schulze/Köffler, Aussage Köffler, Zeilen 315f.

¹⁵⁴ Interview Dornfeld/Klein, Zeilen 278-284.

¹⁵⁵ Interview Schmidt, Zeilen 93f.

¹⁵⁶ Interview Schulze/Köffler, Zeilen 313-317.

verhielten sich stets nur passiv und könnten oder wollten zentrale Dinge ihres Lebens nicht selbst entscheiden.

„I: Wenn du (1) an deine eigene Situation, also (F: mhm) deine (2) Lebenssituation denkst, bist du zufrieden, so wie du lebst?

F: Äh (1) ja. Ich bin zufrieden, so wie ich lebe. Äh, denn ich bin der Meinung, auch als Mensch ohne Behinderung (1) hätt ich mindestens genauso viele äh äh Ängste oder Sorgen oder Probleme. Sie wären manchmal vielleicht anders. Aber ich kann mir nicht vorstellen, äh (4) dass ich dann ein besseres Leben hätte. Ich hätte ein anderes Leben, aber ob da alles Gold wär, das glänzt, das weiß ich nicht. Das kann ich mir nicht vorstellen. (3) Äh ein bisschen ist auch jeder für sein Leben selbstverantwortlich, was er draus macht (I: mhm), er oder sie. (I: mhm)“¹⁵⁷

Fechner spricht sehr aufgeklärt über Vorstellungen von Glück. Er denkt sich, sein Leben wäre anders, hätte er keine Behinderung. Er ist sich aber unsicher, ob es deshalb besser oder leichter wäre. Er benennt eine Eigenverantwortung für sein Leben. Die Vorstellung, dass Menschen mit Behinderungen und besonders Menschen mit Lernschwierigkeiten ihr Leben eigenverantwortlich führen, läuft den gängigen gesellschaftlichen Vorstellungen diametral entgegen. Hier gelten Menschen mit Lernschwierigkeiten als hilfebedürftig und unfähig, ihre eigenen Belange zu entscheiden oder für sie einzustehen. Fechners Äußerung ist deshalb besonders hervorzuheben. Erst seit kurzem verändert sich dies über Diskussionen und Ansätze zum *Persönlichen Budget* für Menschen mit Behinderung.¹⁵⁸

Die Teilnehmerin der Gruppe der Filmaufzeichnungen drückt eine Lebenszufriedenheit von Menschen mit Behinderungen aus, die für sie u.a. mit der Ausübung eines Berufes oder einer Tätigkeit einhergeht.

„FA: Und so haben jetzt die Menschen mit Behinderungen, die haben sogar die Chance, die können jetzt einen Beruf lernen oder sie können irgendwo arbeiten, wie wir in den Werkstätten oder so und das find ich ok.“¹⁵⁹

Hemmelmann schränkt aufgrund seiner eigenen Erfahrungen und aufgrund seiner politischen Schulung seine Selbstzufriedenheit ein. Für ihn ist das Erhalten des Erreichten mit viel Anstrengung verbunden.

„I: Ähm (1) ja, jetzt noch mal zu (1) noch mal zu dir. Du hast ja (1) viel für deine Selbstbestimmung gekämpft (H: mhm (.) ja) und ähm bist du heute zufrieden, so wie du lebst?

H: Ah (), also ähm zufrieden sein, also dass dass ich das erreicht hab, ja. Aber das Er Er Erreichte auch erhalten und zu und zu verbessern, da bin ich noch nicht zufrieden. Also es is ein ständiger Kampf.

I: Ab bist du mit deinem Leben (H: mhm) zufrieden?

H: Also ich bin mit meinem Leben so, so wie's im Moment ist, ja, bin ich ganz zufrieden ((lacht)). Aber es ist eben halt, ähm also mhm man muss immer gucken, dass man äh von den Behörden genug Geld kriegt, um um das Leben weiter führen zu können (I: ja). Und dann merkt man schon, dass das Schwierigkeiten gibt. Also man muss immer gut sch ständig auf auf Achse sein, ständig darauf aufpassen, dass das. (1) Aber auch selber, dass man selber auf Zack bleibt und (.) ja (.) dass dass man muss man muss ständig

¹⁵⁷ Interview Fechner, Zeilen 352-360.

¹⁵⁸ Vgl. <http://www.sgb-ix-umsetzen.de/index.php/nav/tpc/aid/7> (21.04.2007).

¹⁵⁹ Filmsequenz, Zeilen 11-13.

(dahergehen), dass man auch immer, ja dass man ni nicht benachteiligt wird. Ne, und äh täglichen Leben ().

I: Das ist anstrengend auch (H: ja, ja).

H: Ich denke, das merkt jeder wenn's denn.

I: Dass es anstrengend ist? (H: ja) Ja.

H: Ob ich jetzt ne Behinderung hab oder nicht. (4) Aber so und wenn man denn halt benachteiligt wird, hat man das dann halt noch en bisschen anstrengender ().¹⁶⁰

Hemmelmann hat eher einen sorgenvollen Blick auf seine Lebenssituation gerichtet. Er sieht die mit der Selbstbestimmung verbundene Anstrengung und fühlt sich als Mensch mit Behinderung klassisch von der Gesellschaft behindert.

In diesem Absatz wird deutlich, dass die befragten Menschen mit Behinderungen mit ihrer Lebenssituation zufrieden sind bzw. auch die Situation von anderen als zufrieden stellend einschätzen. Von der Mehrheitsgesellschaft wird allerdings oftmals stillschweigend angenommen, sie führten ein Leben ohne Freude. Aus dieser Annahme entstehen u.a. die Erlösungsphantasien der Gesellschaft.

Aus den obigen Aussagen wird aber klar, Menschen mit Lernschwierigkeiten sind zufrieden, wenn sie das Gefühl haben, ihre Bedürfnisse werden erfüllt. Dies geht in der Regel einher mit Normalisierung, d.h. einer Partizipation an der Gesellschaft. Dies beinhaltet eine eigene Wohnung, eine sinnvolle Tätigkeit und in selbstbestimmter Weise über die Belange ihres Lebens zu entscheiden. Damit unterscheiden sie sich nicht von Menschen ohne Behinderungen. Gesellschaftliche Teilhabe, eine abgesicherte Existenz und die Möglichkeit, nach den eigenen Vorstellungen zu leben, gelten gemeinhin als Voraussetzung für ein zufriedenes Leben.

Die Tatsache, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten dezidiert sagen, wie sie sich ein zufriedenes Leben vorstellen, wird Angehörige der Mehrheitsgesellschaft ggf. überraschen. Eine Behinderung gilt in den Vorstellungen der Mehrheitsgesellschaft in der Regel eher als Garant für ein unglückliches Leben. Die Äußerungen der Betroffenen, was sie in ihrem Leben benötigen, um ein glückliches und zufriedenes Leben zu führen, muss die Mehrheitsgesellschaft erreichen. Dann könnte auch das Bild von behinderten Menschen als unglücklichen Gesellschaftsmitgliedern relativiert werden.

„Selbstbestimmung ist ist etwas, was man sich erkämpfen muss, was man, wo man (), wo man äh wirklich äh andauernd dranbleiben muss.“¹⁶¹

Der schwierige Kampf um Selbstbestimmung

Seit dem Paradigmenwechsel in der Arbeit mit behinderten Menschen sollte es als selbstverständlich gelten, dass auch ein behinderter Mensch selbstbestimmt leben sollte. Der Kampf um Anerkennung und Selbstbestimmung ist für alle Menschen entscheidend, besonders für Menschen mit Behinderungen.¹⁶² In der Realität ist dies bislang ein nie gewonnener Kampf gegen gesellschaftliche Zuschreibungen und Sachzwänge.¹⁶³ De facto wurde viele Jahrzehnte über Menschen mit Behinderungen bestimmt, speziell bei

¹⁶⁰ Interview Hemmelmann, Zeilen 339-357.

¹⁶¹ Interview Hemmelmann, Zeilen 159f.

¹⁶² Vgl. Honneth.

¹⁶³ Vgl. Kapitel 5.

Menschen mit geistiger Behinderung wurde angenommen, sie hätten keine Fähigkeiten, selbst zu entscheiden, was für sie wichtig bzw. gut wäre.

Für viele Menschen, die in einem Wohnheim leben, ist es ein großer Schritt in Richtung Selbstbestimmung, wenn sie das Heim verlassen und eine eigene Wohnung beziehen können.

Schmidt steht mit ca. 65 Jahren vor diesem großen Schritt, da die Großeinrichtung aufgelöst wird.

„S: Die die Leute, wo ich jetzt drinne bin, die müssen alle jetzt aus dem Flügel (I: ja), die kriegen jetzt draußen ne Wohnung. Das Heim wird ja aufgelöst.

I: Und das ist schwierig, dass die ne eigene Wohnung kriegen?

S: Ja, da muss man sich erstmal dran gewöhnen. (I: ja) Alleine wär ich fertig. (I: ja) Ich kann doch alles, kochen, alles. Kann ich ja alles. (I: ja).

I: Aber für Sie is auch schwierig?

S: (Dat) die erste Zeit, ja. (I: mhm). Muss mer erstmal dran gewöhnen so.“¹⁶⁴

Er äußert hier vor allem Ängste angesichts der für ihn ungewohnten Situation. Er formuliert, dass er sich daran zunächst gewöhnen muss und er dafür Hilfe braucht. In der Regel bieten die Einrichtungen Hilfestellung an, wenn Wohnheim-Bewohner in eine eigene Wohnung ziehen. Dies geschieht beispielsweise mithilfe einer Trainingswohnung. Offenbar hat auch Schmidt so geartete Hilfestellung erhalten. Neben den Ängsten sagt er aber auch deutlich, es sei für ihn erstrebenswert, auszuziehen.

„I: Aber schwierig ist es auch?

S: Ja, die erste Zeit ja. Aber, freust dich darüber, dann.“¹⁶⁵

Die Teilnehmerinnen der Gruppe, die gefilmt wurde, erläutern, was sie unter einem selbstbestimmten Leben verstehen.

„FC: [...] ein freies Leben führen, so weit es möglich ist und die Fähigkeiten erlauben und die Mittel erlauben, dass wir ein halbwegs freies Leben haben. (wie normale auch).

FA: Sie können wohnen im Betreuten Wohnen [...] und im Betreuten Wohnen, da werden sie selbstständiger wie im Wohnheim. Und das is das, was ich gut finde.

FC: Ja, im Wohnheim kriegt mer alles vor die Nas gesetzt -

FA: Das wär für mich nichts.

FB: [...] Wenn mer als bemuttert wird, dann lernt mer das auch nicht.

FA: [...] Man soll einen Behinderten nicht verwöhnen, man soll ihn wie andere auch erziehen.

FC: [...] Es gibt ja auch Behinderte, die schaffen das net.

FA: Die leben ja auch im Wohnheim.“¹⁶⁶

Die Frauen sind sich einig, das Betreute Wohnen gäbe ihnen mehr Freiheit als das Leben im Wohnheim. Sie betonen, die Selbstständigkeit eines Menschen werde nicht gefördert, wenn er „alles vor die Nas gesetzt“ bekommt. Sie formulieren einen Ansatz von Normalisierung und lehnen es ab, als Menschen mit Behinderungen über die Maßen „verwöhnt“, also geschont zu werden. Für sie ist klar, dass Menschen, die nicht über ein gewisses Maß an Fähigkeiten für die Selbstständigkeit verfügen, in einem Wohnheim

¹⁶⁴ Interview Schmidt, Zeilen 48-54.

¹⁶⁵ Ebd., Zeilen 188f.

¹⁶⁶ Filmsequenz, Zeilen 36-46.

leben sollten. Es könnte auch andere Modelle geben, wie Hemmelmann weiter unten schildert.

Auch Köffler verbindet mit dem Leben in einer eigenen Wohnung einen hohen Wert. Für ihn ist es die Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben.

„K: Und ich denke auch, es wär wünschenswert, wenn jeder äh lern äh Men Mensch mit Lernschwierigkeiten ne Wohnung hätte, wo sie allein wären, vielleicht auch mit beiden Pärchen, die sie dann auch betreut werden, wie wir halt eben und äh, dass sie dann glücklich werden, aber das das geht das geht gar nicht, wahrscheinlich schon von von der Stadt her. Das das gar nicht möglich wär'. () Sie ham Sie ham's ja heut morgen wahrscheinlich mitbekommen vom Wilfried, wo wir da gesagt hat (I: mhm), da gibt's kein Geld äh, weil sie behindert sind und warum sollen Behinderte besser gestellt werden, als die normalen Menschen in Anführungsstrichen? (I: mhm, genau).“¹⁶⁷

Interessant ist an seinen Ausführungen die Internalisierung der finanziellen Einschränkungen im sozialen Bereich und die damit einhergehende Relativierung seiner Forderung nach einer eigenen Wohnung für jeden Mensch mit Lernschwierigkeiten.

Hemmelmann kann sehr klar formulieren, wie er seinen Kampf um Selbstbestimmung erlebt. Wie bereits eingangs beschrieben, lebt er alleine und ist rund um die Uhr auf Assistentinnen und Assistenten angewiesen. Diese ungewöhnliche, selbstbestimmte Wohn- und Lebensform hat er alleine seinem zähen Kampf zu verdanken. Andernfalls würde er in einem Wohnheim leben müssen, um diese Leistungen zu erhalten. Seinen Aussagen ist anzumerken, dass ihn dieser Kampf auch sehr anstrengt.

„H: Und (1) wer nichts, wer sich nicht gut wehren kann, der für den k können eigentlich ziemlich schnell Nachteile entstehen. Auch in der heutigen Zeit. (2) (I: und) Also man muss sich immer wieder wehren, man muss immer wieder sagen, stopp bis hier und nicht weiter. (1) Und das is m manchmal (.) n nicht (.) nicht so einfach.“¹⁶⁸

Im vorigen Abschnitt betont er, Selbstbestimmung ist eher zu erreichen, wenn die betroffene Person sich wehren kann. Dies impliziert, dass es Gegenkräfte gibt, die die Selbstbestimmung einschränken möchten. Hemmelmann bestärkt diese Einschätzung durch seine späteren Aussagen.

„H: Selbstbestimmung ist ist ist etwas, was man sich erkämpfen muss, was man, wo man (), wo man äh wirklich äh andauernd dranbleiben muss. Und man sagen muss, stopp, hier bin ich, ne (I: ja). Und Menschen, die zum Beispiel äh (2) nicht sprechen können, die hams sehr sehr schwer.“¹⁶⁹

Hemmelmann schildert die Erreichung der Selbstbestimmung als Kampf. Es geht um die Wahrung der eigenen Interessen und der eigenen Grenzen. Dies erfordert eine Unmenge an Energie, wie er im weiteren Verlauf des Interviews formuliert.

„H: Aber auch selber, dass man selber auf Zack bleibt und (.) ja (.) dass dass man muss man muss ständig (dahergehen), dass man auch immer, ja dass man ni nicht benachteiligt wird. Ne, und äh täglichen Leben ().

I: Das ist anstrengend auch (H: ja, ja).

H: Ich denke, das merkt jeder wenn's denn.

¹⁶⁷ Interview Schulze/Köffler, Zeilen 296-303.

¹⁶⁸ Interview Hemmelmann, Zeilen 129-132.

¹⁶⁹ Ebd., Zeilen 159-162.

I: Dass es anstrengend ist? (H: ja) Ja.

H: Ob ich jetzt ne Behinderung hab oder nicht. (4) Aber so und wenn man denn halt benachteiligt wird, hat man das dann halt noch en bisschen anstrengender (). Man kann dann m m also es kommt drauf an welche, wie man sich wehrt, ne. (2) Da gibt's ja Tausend Tausend Tausend Möglichkeiten.“¹⁷⁰

Im letzten Abschnitt wird noch einmal klar, wie anstrengend und ermüdend dieser Kampf für ihn ist. Deutlich wird aber auch, er wird ihn nicht aufgeben. Er blickt optimistisch in die Zukunft: es gibt noch „Tausend Tausend Tausend Möglichkeiten“, sich zu wehren. Er betont, dass er die Benachteiligungen und Behinderungen durch die Gesellschaft als gravierendes Problem erlebt.

Fechner sagt zunächst programmatisch, Selbstbestimmung habe unabhängig von der Person für jeden eine Wichtigkeit, unabhängig von einer Behinderung. Für ihn hat das Thema Selbstbestimmung eine sehr hohe Bedeutsamkeit.

„F: Also, das kann man nicht anders sagen, also, Selbstbestimmung ist das ganze Leben eigentlich für jeden wichtig. (4)“¹⁷¹

Auch für ihn ist Selbstbestimmung elementar mit dem Leben in einer eigenen Wohnung verbunden. Als Funktionär einer Selbstvertretungsorganisation hat er zu Wohnformen, die an Großeinrichtungen gekoppelt sind, eine kritische Position. Er kann genau formulieren, wo Selbstbestimmung für ihn dort ihre Grenzen findet.

„F: Also mir ist das immer noch viel zu wenig, was es an Möglichkeiten gibt. (I: ja) Ja, und an Wahlmöglichkeiten ((vehement)) und dass man äh da jetzt zum Beispiel betreute Wohnform hat, viele noch in den Einrichtungen drinne. Das ist ja die nächste Hürde, die man den Menschen mit Behinderungen oder den Menschen mit Lernschwierigkeiten aufgebaut hat.

I: Welche Hürde?

F: Äh wenn ich ein Betreutes Wohnen habe, in der Einrichtung drinne oder wo die Einrichtung immer das Auge drauf hat, dann ist das doch eine neue Hürde. Denn bei den so genannten Nichtbehinderten, die müssen doch auch (2) nicht nie (mit dahinziehen), dass die Mutter jeden Tag guckt, ist der Kochtopf ordentlich oder ist dieses oder das? Doch bei den Menschen mit Lernschwierigkeiten macht man das. (3)“¹⁷²

Fechner beschreibt hier die unterschiedlichen Perspektiven der Betroffenen und der Einrichtungen. Letztere gehen u.U. davon aus, ein Wohnheimbewohner könne nicht ohne weiteres alleine leben und führen deshalb Kontrollinstanzen ein. Dieser Konflikt ist nur in einer langen Auseinandersetzung lösbar, steht aber zunächst der Selbstbestimmung entgegen.

Im folgenden Absatz beschreibt Fechner, wie die organisierte soziale Hilfe (Behinderteneinrichtungen, Werkstätten etc.) eigene ökonomische Interessen verfolgt, die der Selbstbestimmung eines behinderten Menschen ggf. entgegenstehen.

„I: Findest du denn, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten (1) ähm (1) es so ist (1) wik also (1) wirklich auch ähm verantwortlich sind für ihr Leben? Also, dass sie das überhaupt dürfen? Verantwortlich sein? (F: ähm) Oder wird das äh verhindert von anderen?

¹⁷⁰ Ebd., Zeilen 350-359.

¹⁷¹ Interview Fechner, Zeilen 219f.

¹⁷² Ebd., Zeilen 295-305.

F: Bei vielen wird's verhindert (I: mhm). Weil man auch mit dem Mensch mit Lernschwierigkeiten Geld macht. (I: mhm) Wenn ich ihn kurz und klein halte, (oder) an der Leine halte und äh wird nicht zur Selbstständigkeit und Selbstbestimmtheit begleitet oder erzogen oder (.) geführt, oder wie man nun sagen will, dann (.) kann ich, dann kann er weniger und dann kann ich ja äh ja in Deutschland is ja so, dass es für gewissen Hilfen, Sachen gewissen Gelder gibt. Dann kann ich damit ja auch Geld machen (I: mhm) Das hat auch einen finanziellen Aspekt dafür (I: mhm).¹⁷³

Im späteren Verlauf des Interviews nimmt Fechner eine ähnliche Position ein wie Hemmelmann. Er spricht von der Mühe, immer wieder die eigene Selbstbestimmung zu erreichen. Auch aus seinen Schilderungen wird deutlich, wie kräftezehrend dies ist.

„F: Und dann geh ich ins Arbeitsleben und dann hat der Mensch mit Lernschwierigkeiten keine Möglichkeit, findet keinen Job und ruckzuck is er drinne in ner WfB und die Integration von vorher ist hinfällig (I: mhm). Dann geht er in die WfB, dann werden die Eltern alt, dann geht's ins Wohnheim, da muss er sich auch wieder behaupten und den Prozess nach draußen schaffen (I: mhm). Dann ist wieder ne Zwischenhürde, wenn in Einrichtung auf dem Gelände, un findet er raus () und viele werden auf den anstrengenden Weg dann, sich äh wieder zu behaupten, auch müde. Und dadurch ham sie auch die Kraft nicht mehr (I: mhm). Zu kämpfen und äh sich zu behaupten (I: mhm) und wenig selbstbestimmt (I: mhm (.) mhm). Weil (.) es ist ja immer ein mehr, man hat schon die Behinderung, die Beeinträchtigung, die manchmal körperlich äh geistig erschwert, Sachen zu verstehen, Sachen zu machen und dann ist das extra (

), was für Menschen ohne Behinderung selbstverständlich ist. Und das kommt alles noch dazu. Und das macht müde und manchmal strengts sehr an (I: mhm).“¹⁷⁴

Wie Hemmelmann schildert auch er die Behinderungen durch die Gesellschaft. Für ihn stellt es sich als eine doppelte Belastung dar: die eigene Beeinträchtigung und daraus folgend die Behinderung durch die Gesellschaft.

Die obigen Aufzeichnungen zeigen ein wenig vom Selbstverständnis von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der heutigen Zeit. Sie äußern sich zufrieden, wenn sie normalisiert in der Mitte der Gesellschaft leben. Ihre Schilderungen zeugen davon, wie schwierig es für sie jedoch ist, diese gesellschaftliche Anerkennung und die Erfüllung ihrer Bedürfnisse zu bekommen. Damit werden ihnen faktisch Menschenrechte vorenthalten.

Für das Verständnis dieser Menschen ist ein Blick in die Aktualität wichtig. Zum einen informiert er darüber, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten in derselben Welt leben wie Menschen ohne Behinderungen. Sie haben dieselben Bedürfnisse, finden aber unvergleichbar höhere Barrieren vor. Deshalb liegt es nahe, dass auch das Thema Nationalsozialismus bzw. Angebote der historisch-politischen Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten von Interesse sind.

Ihr Kampf gegen Diskriminierung verweist sie immer wieder auf die randständige Lage, die ihre Bedürfnisse in der Gesellschaft einnehmen. Durch diese Erfahrungen haben sie ein Sensorium für Ausgrenzungssituationen entwickelt. Sie fühlen deshalb mehr Empathie mit den Opfern als Menschen, die selten die Erfahrung von Exklusion gemacht haben. Gerade historisch-politische Bildungsangebote können dazu führen, mehr Mut für

¹⁷³ Ebd., Zeilen 361-370.

¹⁷⁴ Ebd., Zeilen 401-413.

gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu entwickeln und für eigene Menschenrechte eintreten zu können. Verstehen bedeutet auch immer ein Mehr an eigener Handlungsfähigkeit.

**„Dann kannst du sagen, Wissen ist Macht
und mehr Wissen ist mehr Macht ((leise)).“¹⁷⁵**

Von der Bedeutung historisch-politischer Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten

Wie bereits im Kapitel über das Lernen beschrieben, gehen Bildungsträger bislang stillschweigend davon aus, Menschen mit Lernschwierigkeiten gehörten nicht zu ihrer Zielgruppe. Dass Lernen für sie eine besondere Bedeutung haben könnte, wird ihnen oftmals abgesprochen. Besonders der Bereich der historisch-politischen Bildung zeigt sich kaum offen für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Das Hadamarer Angebot zeigt indessen, es gibt ein relativ großes Interesse dieser Zielgruppe. Um nicht nur angesichts von Zahlen von Besuchergruppen zu argumentieren, kommen in diesem letzten Abschnitt die Betroffenen selbst auch zu diesem Thema zu Wort.

Eine Teilnehmerin der gefilmten Gruppe spricht, angeregt durch die Nachbereitung zum Thema Hadamar, ganz allgemein darüber, was Lernen für sie bedeutet.

„FB: Wenn mir mal nach Marburg fahren auf ein Seminar, da kann man auch immer viel lernen. [...] Das hab ich dann in Hadamar ja auch aufgenommen. Ich hab so ne kleine Kassette und da hab ich das alles mal aufgenommen, was gesprochen worden ist. Das hör ich mir dann immer abends mal an. [...] Ich mach auch bei allem mit, gell, wenn was irgendwas ist, wo man was lernen kann, da mach ich mit dann auch mit, gelle, da kommt mir viel weiter, gell.“¹⁷⁶

Sie ist eine Frau, die gerade im Begriff ist, lesen und schreiben zu lernen, d.h. für sie hat das Thema Lernen eine elementare Bedeutung. Bislang zeichnet sie Veranstaltungen auf Kassette auf, wie sie beschreibt.

Köffler spricht von sich aus auf der Metaebene über die Tagung. Er hatte bereits in der Feedback-Runde der letzten Tagung ein Resümee gegeben.

„K: () ich war sehr, war sehr interessiert, (I: ja), war auch sehr zufrieden (I: ja).“¹⁷⁷

„K: [...] Das ist so, das ist so so faszinierend, (S: ja, ich auch) () man kann gar nicht alles an einem Tag (I: ja). Das müsste man äh ja eigentlich mehrere Tage machen. (I: ja). Das kann geht halt eben nicht, ich find halt, wenn, wenn's so ne Möglichkeit noch mal gäbe, ich würde gerne wieder kommen. (I: ja, ja schön)“¹⁷⁸

Köffler beschreibt, er hatte ein großes Interesse, zur Tagung zu kommen. Für ihn ist das Thema so faszinierend, dass er gerne mehrere Tage bzw. wiederholt kommen würde. Schulze stimmt ihm zu, auch für sie war es faszinierend.

In der folgenden Passage führt Köffler detaillierter aus, weshalb er das Bildungsangebot als gelungen empfand.

¹⁷⁵ Interview Fechner, Zeilen 425f.

¹⁷⁶ Filmsequenz 163-168.

¹⁷⁷ Interview Schulze/Köffler, Zeile 139.

¹⁷⁸ Ebd., Zeilen 146-150.

„I: Würden Sie deshalb sagen, das war gut für Sie in Hadamar?

S: Ja, das war ehrlich gut, ja. (I: war gut?) war gut, ja, (I: mhm). (1)

K: Für mich war's halt eben sehr, wie gesagt, erschütternd auf der einen Seite, aber auch sehr interessant, zu erleben, meinetwegen Kernpunkt äh Juden Judentö äh Tötung oder halt eben äh Menschen mit Lernschwierigkeiten, die getötet wurden, weil mal mal richtig kennen zu lernen, ja. Man hört zwar soviel, über über Bücher, oder aber auch über Film Filme, ja, äh wie mein Kampf, zum Beispiel, ja? Äh äh wo dann eben diese Nazi-zeit g geschildert, aber man man kennt sich trotzdem nicht aus und ich find das sehr gut, dass sie diese Möglichkeit in Hadamar möglich ist, dass man da hin gehen kann und sich das mal genau informieren lässt und äh zeigen lässt, ja. Das ist wirklich also sehr sehr gut. (I: mhm). () Wie gesagt, wenn es noch die Möglichkeit gäbe, dieses Jahr oder nächstes Jahr () es gibt auch andere, bestimmt noch andere Sachen, die du gar nicht so beachtet hast äh, die man dann vielleicht äh kennen lernt, die dann neu kennen lernt, ja. Das fand ich, find ich halt sehr gut.

I: Geht Ihnen das auch so?

S: Ja, mir geht's auch so, ja. Ich würd's noch einmal machen. (I: mhm). (2)¹⁷⁹

Köffler berichtet, er habe bereits durch Bücher oder Filme viel über die Zeit des Nationalsozialismus gehört. Dies belegt, Menschen mit Lernschwierigkeiten leben in genau derselben Medienwelt, wie Menschen ohne Lernschwierigkeiten. Köffler fühlte sich aber durch diese Medien nicht ausreichend informiert und war deshalb sehr dankbar für das Hadamarer Angebot. Er betont, er würde gerne zu einer weiteren Tagung kommen. Schulze schließt sich dieser Auffassung an.

Auch die Teilnehmerinnen der gefilmten Gruppe formulieren für sich ein Interesse an Bildung. Sie empfinden das Hadamarer Bildungsangebot als Aufklärung.

„FA: Ich hab das ((deutet auf *Katalog in leichter Sprache*)) so bei mir da liegen, dass ich immer wieder reingucken kann.

[...] I: Glau glauben Sie, es ist wichtig, dass viele (1) Leute mal nach Hadamar gehen und das sehen?

FA: Ja, die solln sich das ruhig anschauen.

[...] I: Meinen Sie, das wissen die Leute nicht, was passiert ist?

[...] FB: Das is ganz gut, wenn mer sich mal so was mal anguckt und mal anhört, wie das früher mal alle war.“¹⁸⁰

Teilnehmerin FA schildert, sie lese den Katalog regelmäßig, das heißt, sie beschäftigt sich auch über den konkreten Besuch der Gedenkstätte hinaus mit dem Thema. Sowohl Teilnehmerin FA als auch FB sind sich einig, ein Besuch der Gedenkstätte könne einen guten Einfluss auf potentielle Besucherinnen und Besucher haben. Implizit betonen sie den aufklärenden und bildenden Charakter der Gedenkstätte.

Auch Teilnehmende der Tagungen formulieren manchmal, sie hätten etwas gelernt. Lernen ist ganz offensichtlich eine Kategorie, in der auch Menschen mit Lernschwierigkeiten denken. Auch dies steht im Widerspruch zu gängigen Vorurteilen gegenüber ihnen.

¹⁷⁹ Ebd., Zeilen 198-413.

¹⁸⁰ Filmsequenz, Zeilen 133-139.

„Ich habe sehr viel gelernt und es hat uns gefallen in den drei Tagen. [...] Ich werde aus der Sache viel viel lernen.“¹⁸¹

Auch Schmidt spricht von sich aus über das Lernen.

I: Ja. (2) Wie ist das für Sie, sich mit Hadamar zu beschäftigen? (S: Gut) Also (1) ist gut. Warum ist das gut?

S: Da kann man viel lernen. Erstens hier im Keller so. Wie das früher gegangen ist. Und dann das Gespräch so hier so. (I: ja) Kann man viel lernen hier.

I: Ist wichtig für Sie, zu lernen?

S: Ja, so hier so, da kann man so vieles eben lernen so. (I: mhm)¹⁸²

Er formuliert, er habe in Hadamar etwas gelernt. Er bezieht sich auf den Besuch des Kellers und auf Gespräche, an denen er teilgenommen hat. Er betont, wie wichtig es für ihn ist, etwas zu lernen.

Im weiteren Verlauf berichtet er davon, das Thema Hadamar habe ihn auch nach seinem ersten Besuch einer Tagung beschäftigt. Er drückt erneut ein großes Interesse am Lernen und auch am Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen aus.

I: Ja, und heute das mit der Ausstellung war auch gut für Sie?

S: Das, ja, da bin ich zufrieden. (I: mhm, ja). Doch, hab ja auch viel gelernt davon.

I: Und in dem Jahr, ich mein, Sie waren vor einem Jahr ungefähr hier, (S: vorges Jahr?) genau, das ist ungefähr ein Jahr her. Hat Sie da viel an Hadamar gedacht und an (S: ja) an die Tagung? (S: ja) Sie hat ja auch das Buch (S: ja) bekommen (S: hab ich auch). Hat Sie da manchmal drin gelesen?

S: Hab ich auch. (I: mhm) Jeden Tag tue ich da drin lesen. (I: ja)¹⁸³

Fechner hat einen sehr differenzierten Blick auf das Thema Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Er verbindet mit dem Hadamarer Bildungsangebot vor allem historisch-politische Aufklärung, von der er erhofft, sie möge eine Wiederholung der Geschichte verhindern.

„F: Das ist ganz wichtig, weil äh (1) Aufklärung ist ganz wichtig, weil (3) so was darf nie wieder passieren, das ist ein Teil davon und dann ist noch ganz wichtig, dass man so ne Tagung für Menschen mit Lernschwierigkeiten macht, äh (.) weil es ja zum größten Teil die Menschen warn, die eben den Gedenksch, äh nicht, in den äh (1) Anstalten umgebracht worden sind, wo heute Gedenkstätten sind (I: mhm).“¹⁸⁴

Er betont, wie wichtig es ist, Menschen mit Lernschwierigkeiten Zugang zu diesem Angebot zu verschaffen. Dies begründet er damit, es handele sich bei ihnen um die einstige Opfergruppe.

Er sieht bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Tagungen ein großes Interesse, was ihn selbst sehr bewegt hat.

„F: Klar, das hat mich unheimlich bewegt, wie äh (.) nah und wie viel, (4) wie sagt man, wie viel Interesse da war an der Geschichte und wie wie viele sich auch vorbereitet hatten auf die Tagung und äh, weil's den auch bewusst war, was oder. Die sich dafür interessiert hätten, bewusst kann man gar nicht sagen, denn (.) das kann einem nie bewusst

¹⁸¹ Wandzeitung, Kooperationstagung 2005.

¹⁸² Interview Schmidt, Zeilen 194-199.

¹⁸³ Ebd., Zeilen 203-209.

¹⁸⁴ Interview Fechner, Zeilen 70-75.

genug sein äh, was da passiert ist. Oder wie wie stark das Interesse dran war, um die Geschichte aufzuarbeiten (I: mhm).“¹⁸⁵

Gleichzeitig formuliert er erneut den Aufklärungsgedanken, „das kann einem nie bewusst genug sein“. Für ihn hat Bildung speziell diesen Aufklärungsaspekt. Diese Definition von Aufklärung korreliert mit gängigen Bildungsmodellen.

Im weiteren Verlauf erläutert er, wie er sich vorstellt, welche Lehren aus der Geschichte gezogen werden können.

„F: Äh, also äh ich will mal so sagen, für mich persönlich is isses ein wichtiges Thema geworden, weil das is einmal die Geschichte. Und zweitens is auch, äh (1) die Leute oder die Menschen mit Lernschwierigkeiten dahin zu kriegen, und sagen, äh passt auf, lasst euch nichts gefallen. Die andren haben nicht das Recht, über euch zu bestimmen, also äh sie auch zu stärken. Gut, heute will se keiner um umbringen, aber äh () manchmal auch mit dem kleinsten äh Menschenrechtsverletzungen. Da geht’s nämlich schon los. Und (1) wenn nun die Seele einmal gebrochen ist (1), dann ist sie einmal gebrochen. Und man weiß nie, was kommt. Also auch Leute zu stärken. (1) (I: mhm) Passt auf, ihr seid genauso viel wert. (I: mhm) (3)“¹⁸⁶

Fechner bezieht sich auf „kleinste Menschenrechtsverletzungen“, deren Anfängen es zu wehren gilt. Diese gilt es zu verhindern. Er hofft, das Bildungsangebot und die einhergehende Aufklärung stärke die betroffenen Personen und mache ihnen klar, „ihr seid genauso viel wert“.

Weiter unten führt er aus, wie ein erstarktes Selbstbewusstsein in Kombination mit Bildung zu einer wehrhafteren Persönlichkeit führen kann. Damit hat für ihn Bildung die Funktion, Empowerment zu fördern.

„F: Schon alleine da, wenn dumme Sprüche (I: mhm) wie so so was hätte man früher vergast (I: mhm), dass man dann mehr machen kann. Ja wissen Sie überhaupt, was mit den Leuten da passiert ist (I: mhm)? Also mm mehr wissen (I: mhm). Dann kannste sagen, Wissen ist Macht und mehr Wissen ist mehr Macht ((leise))(I: mhm). [...]“

I: Findest du auch, dass ähm (1) dass Hadamar mh eine Warnung ist?

F: Hadamar ist (3) für mich (1) wie ein Spiegel. Was so passiert ist, das sollen sie sich angucken und dann soll soll einem (1) Sachen gezeigt werden (1) und dass jeder für sich (.) manchmal stopp sagt. Wo fang ich mit Menschenrechtsverletzungen an, wo geht das los?“¹⁸⁷

Er schildert hier eine Situation, wie sie im Alltag passieren könnte. Die unter dem Aspekt Diskriminierungen beschriebene Folge von Äußerungen wie „so was hätte man früher vergast“, nämlich eine Verunsicherung der betroffenen Person, bricht er hier verbal auf. Erneut bezieht er sich auch wieder darauf, Aufklärung könne / solle zu einer erhöhten Sensibilisierung bzgl. kleinster Menschenrechtsverletzungen führen. Damit verbindet er einen allgemeinen Aufklärungsauftrag, der sich an alle Teile der Gesellschaft richtet.

Im weiteren Verlauf des Interviews schildert er seine Vorstellungen von einer barrierefreien Bildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

¹⁸⁵ Ebd., Zeilen 103-108.

¹⁸⁶ Ebd., Zeilen 144-152.

¹⁸⁷ Ebd., Zeilen 423-436.

„F: Also äh, der Markt müsste sich viel mehr öffnen auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Wenn ich äh für (.) einen Schüler, Schülerin meinetwegen englisch anbiete, (2) dann müsstest auch ein Programm geben für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Ich stell mir das so vor: Äh jeder diskutiert ja, dass Städte oder ein Resto oder ein Kaufhaus oder irgendwas muss zugänglich sein, das muss, für Behinderte. Da sagt man aber immer schön, die Rollrampe. Und wenn die Rollrampe äh vor der Tür ist, dann ist ja alles in Ordnung. Aber das ist noch lange nicht in Ordnung. Denn äh es gibt viel mehr Menschen mit Behinderungen wie den Rollifahrer und die Rollifahrerin. Aber das muss erst in den Köpfen der Leute viel mehr rein und dann werden sich auch die äh die (1) Blickgründe verändern, dass es ja vielmehr Menschen mit Behinderung gibt wie die Rollifahrer und die Rollifahrerinnen (I: mhm).

I: Aber pf, ja aber so in den äh, dass es viel zu wenige Bildungseinrichtungen, also wie Volkshochschulen oder wie Schulen oder so, ähm ansonsten viel zu wenig das Gefühl, dass auch Menschen mit Lernschwierigkeiten Lust hätten, zu ihnen zu kommen (F: klar).

F: Weil man ja der Meinung ist, People First benutzt ja den Begriff Menschen mit Lernschwierigkeiten, andere sagen ja geistig behindert. Und geistig Behinderte können ja nix. Und da brauchen wir auch nix machen, die können ja sowieso nix. Aber dass es nicht an den so genannten geistig Behinderten liegt, sondern an dem, wie's angeboten wird, das äh da fehlt noch der äh der Funke für den so genannten Nichtbehinderten. Dass er die Möglichkeit erstmal bietet, dass der Mensch mit so genannter geistiger Behinderung auf ihn zugehen kann. Und das geht doch los, wenn ich Programme für Bildung ausschreibe und hab dort die schwere Sprache (I: mhm) und dann wird auch kein Mensch mit Lernschwierigkeiten kommen, weil ja keiner mein, also das Programm versteht, das ich anbiete. Und dann kann ich ja sagen, hier ja, sie hätten ja kommen können. Bloß ich muss es zugänglich machen (I: mhm).“¹⁸⁸

Fechner macht deutlich, Bildungsangebote müssten so ausgerichtet sein, dass sie für Menschen mit Lernschwierigkeiten ansprechend und angemessen sind. Dies gilt schon für die Ausschreibung. Er wendet sich gegen eine Annahme der Gesellschaft, Barrierefreiheit beziehe sich nur auf Treppen o.ä.

Auch Hemmelmann betont vor allem den aufklärerischen Aspekt von Bildung. Er betrachtet Hadamar als warnendes Beispiel.

„H: [...] Und ich denke, das kann man an Hadamar sehr sehr gut lernen, wie weit das gehen kann mit Diskriminierung.

I: Also ne Warnung? (H: Ja.) Brauchen wir die Warnung heute?

H: Ja ((vehement)), ganz intensiv. (2) Einmal, was ja auch wichtig ist, dass man immer wieder darauf hinweist, darüber hat Hadamar war eine spezielle, (2) aber es gibt es gibt ja es gibt ja hundert verschiedene in dem in dem in dem Alltag. Das fängt ja an an äh äh ja mit, wenn jemand zum Beispiel ähm sagt, ich möchte gerne dann und dann äh ins Bett oder ich möchte gerne dann und dann ins ins ins ins Kino und dass dann die helfende, die helfende Person sagt, oh nö, ich hab aber keine Lust und und können wir das nicht ein ander Mal machen? [...] Und (1) von daher ist es wirklich ganz wich-

¹⁸⁸ Ebd., Zeilen 238-262.

tig, da (1) Hadamar sozusagen ähm (1) als als große Warnung äh äh aufgezeigt werden muss. Wie weit so so so Diskriminierung gehen kann. (2)“¹⁸⁹

Für ihn verweisen Hadamar und das Konzept der Selbstbestimmung auf die Spannbreite, in deren Rahmen sich das Leben von Menschen mit Behinderungen verorten kann. Er geht davon aus, eine besondere Gefahr liege darin, wenn die Bedürfnisse behinderter Menschen vermehrt der Institutionenlogik zum Opfer fallen, oder eben dem Wunsch von Assistierenden. Das Wissen um die NS-„Euthanasie“-Verbrechen stellt für ihn eine Möglichkeit dar, aktuelle Verletzungen der Menschenwürde sensibel festzustellen und zu benennen. Sein Wunsch nach Aufklärung richtet sich an alle Teile der Bevölkerung, besonders auch an diejenigen, die in der Lage sein könnten, die Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen einzuengen.

Abschließend wird noch dargestellt, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten sich nicht nur für Bildung aussprechen, sondern auch konkrete Vorstellungen haben, wie diese aussehen soll. Dies ist ja bereits an den Äußerungen von Fechner deutlich geworden.

Auch Köffler beschreibt die Präsentation der Bildung als einen wichtigen Aspekt des Ganzen.

„K: Ja, vor allem auch hervorragend äh vorbereitet (S: ja vorbereitet) das Ganze. Also, wenn das nicht so gut vorbereitet worden wäre, glaube ich, hätte ich nicht soviel Spaß gehabt oder was heißt Spaß, in dem Sinne halt eben, dass uns das interessiert hat. (I: ja, vielen Dank) Das hatte ich ja damals genauso gesagt. (I: @ja@)“¹⁹⁰

Dornfeld und Klein äußern sich auch zu einer einzelnen Methode der Tagungen, dem Anhören der Ausstellung mit MP3-Playern. Sie fühlen sich durch das vor ihnen auf dem Tisch liegende Diktiergerät an die Player erinnert.

„I: Und ham Sie denn au wir ham ja auch die die Ausstellung ham wir ja auch aufgenommen auf (1) ähm mit so kleinen Geräten, die so ähnlich aussehen wie das [D/K: Ach so () ((Zustimmung))], die man sich ins Ohr stecken konnte.

D: Ja ja, da ham wir überall, überall war das gewesen.

I: Das ham Sie auch ge ausprobiert?

D: Ja ich hab jeden Tag, du auch, du auch.

K: Ich hab’s auch ausprobiert, stimmt, da hat sie Recht.

I: Und wie war das? War das besser als Lesen oder war Lesen besser?

D: Nee das, von des von denen. Wo du da liegen hast.

K: Das Gerät war besser.“¹⁹¹

Insgesamt lässt sich folgender Schluss ziehen: Menschen mit Lernschwierigkeiten formulieren für sich ein Interesse an historisch-politischer Bildung, wie ja auch der Erfolg des Angebotes in der Gedenkstätte zeigt. Sie beschreiben darüber hinaus, Lernen insgesamt sei für sie wichtig und begründen dies mit einer dadurch steigenden Partizipationsmöglichkeit an der Gesellschaft. Sie fühlen sich als Mitglieder der Wissensgesellschaft. Sie ziehen aus den angebotenen Inhalten einen Zuwachs an historischem Wissen. Sie deuten es aber auch als Aufklärung, sowohl für sich als auch gesamtgesellschaftlich. Diese Aufklärung nutzen sie als Form von Empowerment, also zur Stärkung ihrer eige-

¹⁸⁹ Interview Hemmelmann, Zeilen 288-303.

¹⁹⁰ Interview Schulze/Köffler, Zeilen 88-91.

¹⁹¹ Interview Dornfeld/Klein, Zeilen 332-341.

nen Position in der Gesellschaft. Anders als nichtbehinderte Besucherinnen und Besucher, die eher lernen sollen, randständige Gruppen zu integrieren bzw. zu schützen, ist es für Menschen mit Lernschwierigkeiten ein Schluss, sich mit dem erworbenen Wissen besser gegen Diffamierungen wehren zu können. In diesem Aspekt betrachten Menschen mit Behinderungen die Welt aus einer anderen Perspektive als nichtbehinderte Besucherinnen und Besucher.

Die Vorstellung, Menschen mit Lernschwierigkeiten seien keine Zielgruppe für die Gedenkstättenpädagogik, lässt sich mit diesen letzten Ausführungen endgültig entkräften. Gegnerinnen und Gegner eines solchen Angebotes sollten eher überprüfen, inwieweit sie zu sehr von ihren eigenen Ängsten ausgehen, als dass sie tatsächlich die Interessen der Betroffenen wahren. Es hat sich gezeigt, Menschen mit Lernschwierigkeiten können durchaus selbstbestimmt sagen, ob sie sich für ein solches Angebot der historisch-politischen Bildung interessieren oder nicht. Sie können auch einschätzen, wann ihnen das Thema zu nahe geht oder wie viel sie zu welchem Zeitpunkt davon in Anspruch nehmen wollen.

7.4 Abschließende Einschätzungen

Die abschließenden Einschätzungen geben einen komprimierten Überblick über die gewonnenen Ergebnisse. Diese beziehen sich sowohl auf die methodische als auch auf die inhaltliche Ebene.

Methodische Erkenntnisse / Interviews

Wie bereits in Kapitel 6 dargestellt, gab es in den vergangenen Jahrzehnten wenige Ansätze, Menschen mit geistiger Behinderung persönlich zu interviewen. Ihnen wurde eine *Unbefragbarkeit* angedichtet.¹⁹² Die vorliegenden Ergebnisse haben gezeigt, dass es sehr wohl möglich ist, diese Zielgruppe zu befragen, selbst zu einem sehr theoretischen Thema, wie Erinnerungskultur.

Nicht alle von mir durchgeführten Interviews waren für die Fragestellung ergiebig. Gründe dafür sind mangelnde Interviewerfahrung der Befragten, mangelnde Interviewerfahrung mit dieser Zielgruppe seitens der Interviewerin und ein ungünstiges Setting der Interviews. Beim Setting ist zu beachten, dass möglichst wenige Irritationen auftreten, wie Störungen durch Dritte, ein fremder Raum, schlecht funktionierendes Diktiergerät etc. All diese Störungen lösen auch bei Interviews mit Menschen ohne Behinderungen Irritationen aus, sind dann aber u.U. leichter zu rationalisieren. Mangelnde Interviewerfahrung der befragten Person ist ein Problem, das nur individuell und mit viel Sensibilität von Seiten der Interviewerin gelöst werden kann. Hier fehlt es noch an Erfahrungen und Analysen seitens der qualitativen Sozialforschung.

Um authentische Ergebnisse von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu erhalten, sind zusätzlich zu den bereits in Kapitel 6 geschilderten Rahmenbedingungen folgende Aspekte notwendig:

- Forscherinnen bzw. Forscher müssen in ihren Gegenübern Menschen sehen, denen sie auf Augenhöhe begegnen wollen. Sie müssen darum wissen, dass Behinderun-

¹⁹² Vgl. Laga, S. 228.

gen viel mit Konstruktionen zu tun haben und gesellschaftlich geprägt sind. Sie müssen sich eigener Konstruktionen und Vorurteile bewusst sein bzw. werden. Die Vorstellung des Fremdverstehens ist elementar.

- Forscherinnen bzw. Forscher müssen niederschwellige Methoden entwickeln, um mit den Interviewten ins Gespräch zu kommen, beispielsweise leichte Sprache. Sie müssen sich ggf. spontan und flexibel auf schwierige Gesprächssituationen einstellen, wie z.B. die Erschöpfung einer Person nach einem langen Arbeitstag.

Die vorbereitenden bzw. begleitenden Erhebungsmethoden wie Wandzeitungen und teilnehmende Beobachtung waren ergiebig. Sie halfen, das bislang unbearbeitete Thema inhaltlich einzukreisen und belegen die Ergebnisse der Interviews. Als ebensolcher Beleg ist die Filmsequenz einzustufen.

Inhaltliche Ergebnisse

Die nach der an Ralf Bohnsack orientierten Methode ausgewerteten Interviews basieren auf der Annahme, die Befragten besäßen einen gemeinsamen Lebens- bzw. Erfahrungshorizont. Dieser geht auf die Zuschreibung *geistig behindert* und auf ihr Interesse, sich mit dem Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen zu beschäftigen, zurück. Die thematisch analysierten Aspekte erbrachten folgende Erkenntnisse:

Menschen mit Lernschwierigkeiten haben einen eigenen Zugang zur Annäherung an das Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen. Dieser basiert ganz eindeutig auf ihrem Selbstverständnis als Menschen mit einer geistigen Behinderung.

Relevant ist dieser Zugang bei folgenden Fragestellungen:

- Empathie für bzw. Identifikation mit den Opfern
- Gefühle der Trauer
- Einschätzungen der so genannten Lebensrecht-Debatte
- ethisch-moralische Einschätzungen der Geschehnisse in Hadamar
- gezogene Schlüsse aus der Geschichte
- Übertragungen auf die aktuelle Situation
- Ideologie / Propaganda

Die Interviewten erheben den Anspruch auf ein selbstständiges Denken, eigene Verantwortlichkeit für ihr Leben, das Erkennen von politisch-historischen Zusammenhängen und das Wissen um die Gültigkeit der Menschenrechte, auch im privaten Bereich. Sie heben hervor, wie wichtig die Themen Wohnen und gesellschaftliche Partizipation für sie sind. Dies zieht sich durch die meisten Interviews.

Bei den oben genannten Themen haben sich die Befragten eindeutig als Menschen mit Lernschwierigkeiten positioniert. Sie haben die Geschehnisse in Hadamar aus der Perspektive der Opfer analysiert. Sie haben damit eine große Empathie für die Opfer und identifizieren sich teilweise mit ihnen. Damit einher gehen starke Gefühle der Trauer, die phasenweise den Anschein haben, als wäre ein Angehöriger verstorben. Auch in der so genannten Lebensrecht-Debatte argumentieren die Befragten aus der Perspektive von Menschen mit Behinderungen, von Menschen, die potentiell von diesen Maßnahmen betroffen sein könnten. Sie relativieren das Lebensrecht von Menschen mit Behinderungen nicht und argumentieren nicht im Kontext von Kosten-Nutzen-Überlegungen. Die NS-„Euthanasie“-Verbrechen verurteilen sie sehr eindeutig und finden keine entlastenden Argumentationen. Ihre gezogenen Schlüsse aus der Geschichte korrespondieren

direkt mit dem Gehörten über die Morde. Sie erleben die heutige Zeit als für sie nicht lebensgefährlich und positiv. Sie haben nur teilweise das Bedürfnis, Lehren im Sinne einer Warnung vor Wiederholung der Geschichte zu ziehen. Übertragungen auf die aktuelle Situation fallen ihnen sehr leicht, da sie selbst Diskriminierungserfahrungen haben. Dies findet ein Pendant in ihrer großen Empathie für die Opfer. Letztere ist auch bei dem theoretischen Thema Ideologie / Propaganda spürbar. Auch hier argumentieren sie nicht im Sinne einer Kosten-Nutzen-Ideologie, sondern beziehen diese Konstrukte direkt auf sich. Diese lehnen sie ab.

Damit nehmen sie eine grundlegend andere Perspektive ein als der überwiegende Teil der nichtbehinderten Besucherinnen und Besucher. Diese Diskrepanz ist mit der unterschiedlichen Perspektive von Nachfahren der Täter- bzw. der Opfergesellschaft zu begründen.

Bei der Frage zum Thema historisch-politische Bildung gab es teilweise Ergebnisse, die auf eine eindeutige Verortung als Menschen mit Lernschwierigkeiten schließen lassen, teilweise aber auch eine Herangehensweise, die mit der von nichtbehinderten Besuchenden kongruent ist. Die Befragten haben, insofern sie über dieses Thema sprachen, sich als Mitglieder der Wissensgesellschaft verortet. Sie haben Interesse am Lernen, verfügen über Vorwissen, z.B. durch Fernsehen, und sind bereit, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Dies alles unterscheidet sie nicht von anderen Mitgliedern der Wissensgesellschaft. Eine andere Perspektive nehmen sie ein, wenn sie davon ausgehen, das erworbene Wissen mache sie wehrhafter gegen Anfeindungen wie „so was hätte man früher vergast“. Die als Aufklärung verstandene Bildung wird hier von Menschen mit Lernschwierigkeiten als ehemalige Opfergruppe und heutige Betroffene von Diskriminierungen eher im Sinne von Empowerment genutzt. Angehörige der Mehrheitsgesellschaft haben überwiegend den Ansatz, Aufklärung als Warnung vor einer Wiederholung ähnlicher Zustände zu verstehen.

Ein Thema wurde von einigen Befragten ähnlich eingeschätzt wie von Besuchenden ohne Behinderung. Dies war die Vermutung, in Hadamar seien hauptsächlich jüdische Menschen ermordet worden. Hier ist davon auszugehen, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung denselben medialen Einflüssen ausgesetzt sind, wie Menschen ohne Behinderung. Im kulturellen Gedächtnis wurde viele Jahre überwiegend der jüdischen Opfer gedacht. Dies ist in das Bewusstsein der Bevölkerung eingesickert und bricht erst langsam durch eine Ausweitung des kulturellen Gedächtnisses sukzessive auf.

Da es sich bei der vorliegenden Studie um zu erforschendes Neuland handelt, gibt es bzgl. der oben dargestellten Ergebnisse zwei Einschränkungen:

Aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme an dem Hadamarer Bildungsangebot ist nicht auszuschließen, es hätten sich überwiegend Teilnehmerinnen und Teilnehmer angemeldet, die ein gewisses Bewusstsein als Menschen mit Lernschwierigkeiten mitbringen. Diese Vorauswahl hat u.U. die Eindeutigkeit der Ergebnisse befördert.

Zum zweiten liegen leider keine parallelen Interviews mit Menschen ohne Behinderungen vor, lediglich teilnehmende Beobachtung. Dies ist sicher ein Desiderat für die kommenden Jahre.

Erinnerungskultur von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Die obigen Ausführungen machen deutlich, dass es eine kollektive Erinnerung von Menschen mit Lernschwierigkeiten gibt. Diese ist bislang sehr wenig bekannt und erforscht. Welche Möglichkeiten bieten sich, diese in die Erinnerungskultur zu integrieren?

Im Rahmen der Kooperationstagungen zwischen *Mensch zuerst* und dem Förderverein der Gedenkstätte sind mehrere Produkte entstanden, die die NS-„Euthanasie“-Verbrechen aus der Perspektive von Menschen mit Lernschwierigkeiten darstellen. Zu nennen sind vor allem der Katalog in leichter Sprache, die Hörversion in leichter Sprache und das Faltblatt in leichter Sprache.¹⁹³ Der gedrehte Film ist ein weiteres Produkt, das die Perspektive von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf den nationalsozialistischen Behinderten- und Krankenmord transportiert. Auch die vorliegende Studie kann dazu beitragen, der kollektiven Erinnerung von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu mehr öffentlicher Wahrnehmung zu verhelfen.

Der Hadamarer Ansatz der historisch-politischen Bildung auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten war bereits zweimal Gegenstand von Examensarbeiten. Diese und die damit einhergehende Beschäftigung von Universitäten und Schulen führen zu einer weiteren Verbreitung der kollektiven Erinnerung von Menschen mit Lernschwierigkeiten.¹⁹⁴

Für die Zukunft ist eine größere Verbreitung dieser Perspektive durch die Betroffenen selbst wünschenswert.

¹⁹³ Vgl. Kapitel 3.

¹⁹⁴ Vgl. Millen und Klostermann.

8 Fazit

Thema der vorangehenden Studie war die kollektive Erinnerung bei Menschen mit geistiger Behinderung im Hinblick auf das kulturelle Gedächtnis des nationalsozialistischen Kranken- und Behindertenmordes. Durch die teilnehmende Beobachtung bei Seminartagen und Wochenenden in der Gedenkstätte Hadamar und die durchgeführten qualitativen Interviews konnten die folgenden Erkenntnisse gewonnen werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Studie als Hypothesen generierend angelegt war: Es handelt sich bei der Erforschung kollektiver Erinnerung der NS-„Euthanasie“-Verbrechen von Menschen mit Lernschwierigkeiten um Neuland in der Forschung. Weiterführende Forschung muss diese Ergebnisse verifizieren.

Wie dargelegt, handelt es sich bei der Opfergruppe des nationalsozialistischen Kranken- und Behindertenmordes und der Zwangssterilisationen um so genannte *vergessene Opfer*. Ihr Leiden war im kulturellen Gedächtnis viele Jahrzehnte nach dem Krieg nicht präsent und befindet sich dort auch heute noch in marginalisierter Position. Der Grund dafür liegt in der anhaltenden Diskriminierung und Stigmatisierung der Opfergruppe, von Menschen mit psychischen Erkrankungen und Behinderungen. Nach dem Krieg waren die Psychiatrieverbrechen verschleiert und wurden kaum als Angriffe auf die Integrität eines Menschen wahrgenommen. So galten Zwangssterilisationen sogar den US-amerikanischen Besatzern als übliche Maßnahme, weshalb das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses nur ausgesetzt und nicht abgeschafft wurde. Dass es sich bei den Opfern der Psychiatrie um etwas anderes handelte als beispielsweise bei KZ-Häftlingen, ist auch daran ablesbar, dass niemand auf die Idee kam, die Patientinnen und Patienten nach der Befreiung vom Nationalsozialismus aus den Einrichtungen zu entlassen. Dies hing weiterhin vom zuständigen Arzt und seinen Gutachten ab.

Das Gedächtnis an die NS-Psychiatrie-Verbrechen war und ist von Ressentiments der Mehrheitsbevölkerung gegenüber den Patientinnen und Patienten dieser Einrichtungen geprägt. Dass heute lebende Menschen, die mit dem Stigma der geistigen Behinderung oder psychischen Erkrankung belegt sind, kaum als potentielle Trägerinnen und Träger des kulturellen Gedächtnisses gefragt sind, verwundert angesichts der in diesem Fall doppelten Stigmatisierung kaum: Nicht nur das Thema ist randständig, die potentiellen Akteurinnen und Akteure sind es ebenso.

Dabei beruft sich der Paradigmenwechsel in der Behindertenarbeit darauf, es handele sich bei dem Merkmal *Behinderung* vorwiegend um eine Zuschreibung seitens der Gesellschaft. Aus ihr soll künftig keine Ungleichheit mehr abgeleitet werden. Vielmehr ist es die Forderung an die Mehrheitsgesellschaft, sich endlich eigener Vorurteile und Barrieren bewusst zu werden. Dabei eignet sich der soziale Konstruktivismus als Basisparadigma, das sich auch in den durch die Betroffenen entwickelten *Disability Studies* findet.

Wenn dies die Prämisse ist, dann muss auch das Recht auf Bildung, Artikel 16 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, für Menschen mit Lernschwierigkeiten umgesetzt werden. Es muss für diejenigen, die sich bilden möchten, Angebote geben, die ihren Fähig- und Fertigkeiten entsprechen. Dies muss auch für den Bereich der (historisch-) politischen Bildung gelten. Sie ermöglicht eine Teilnahme an gesellschaftlichen Formen der Erinnerung und damit einen Zugang zur Identitätsbildung. Eine Gesellschaft, die sich auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte beruft, kann es sich nicht leisten, einen Teil ihrer Bevölkerung mangels subjektorientierten Zugangs aus den identitätsbildenden Prozessen auszuschließen. Sie kann es sich auch nicht leisten, die Perspektive auf die NS-„Euthanasie“-Verbrechen von diesem Bevölkerungsteil zu ignorieren bzw. kaum wahrzunehmen.

Daran an schließt sich die Erkenntnis, die Methoden der Sozialforschung auch auf diese Zielgruppe einstellen zu müssen. Es ist an der Zeit, die Betroffenen selbst zu fragen und nicht weiterhin über sie zu sprechen, wie ja vereinzelt bereits praktiziert. Die Forschung kann sich nicht darauf berufen, ihre herkömmlichen Methoden für Menschen mit geistiger Behinderung als ungeeignet bzw. keine Ergebnisse erbringend einzustufen. Es ist die Aufgabe der Fachleute, angemessene Methoden dafür zu entwickeln, es ist nicht die Aufgabe der Betroffenen, sich anzupassen, damit sie überhaupt befragbar sind. Das qualitative Interview bietet dafür eine gute Basis, ebenso Gruppendiskussionen.

Die durchgeführten Interviews und die teilnehmende Beobachtung bei Seminaren in der Gedenkstätte Hadamar haben ergeben, dass es seitens der Zielgruppe ein großes Interesse an historisch-politischer Bildung und an einer Auseinandersetzung mit dem Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen und dem Gedenken daran gibt. Bis Ende 2006 hatten etwa 650 Menschen mit Lernschwierigkeiten an einem Studientag / Workshop in der Gedenkstätte teilgenommen. Die Teilnehmenden gelangten während der Tagungen zunehmend mehr in die Rolle als Akteurinnen und Akteure von Erinnerung: sie fanden Zeremonien, die ihrer Trauer Ausdruck gaben und formulierten Sätze, wie: „hier sind unsere Vorfahren ermordet worden“. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ersten Tagung setzten bereits eine Gedenkzeremonie durch, die bei anderen Zielgruppen nicht immer durchgeführt wird. Dies zeigt einen eigenen Blick von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf die Verbrechen.

Hervorzuheben sind weiterhin folgende zentrale Aussagen der Interviewten und der Teilnehmenden der Tagungen:

- Sowohl in den Interviews als auch durch verschiedene Tagungen wurde deutlich, dass die anwesenden Menschen mit Lernschwierigkeiten die Geschichte der NS-„Euthanasie“-Verbrechen und Zwangssterilisationen als einen Teil ihrer Geschichte verstehen. Sie äußerten eine große Empathie mit den Opfern bzw. identifizierten sich sogar mit ihnen. Dies resultiert offenbar aus der Zuschreibung *geistig behindert*, die sie gesellschaftlich erhalten haben. Die Möglichkeit, sich über das Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen auseinanderzusetzen, ist identitätsstiftend für sie, da sie das Gedächtnis daran unmittelbar mit ihrer Situation in Verbindung bringen.
- Auch wenn die Interviewten und die Teilnehmenden der Seminare sich klar auf der Seite der Opfer positionierten, im Gegensatz zur den Nachfahren der Tätergesellschaft, so ist doch nicht davon auszugehen, die Beschäftigung mit dem Thema führe zu einer Festschreibung der Opfer-Rolle. Vielmehr beschrieben die Interviewpartne-

rinnen und -partner, wie das Wissen um die historischen Ereignisse in Hadamar ihnen die Möglichkeit gäbe, sich besser gegen Anfeindungen zu wehren. Es ist offenbar von einer Wirkung im Sinne von Empowerment auszugehen. Der emanzipatorische Ansatz fußte auf einer Begegnung zwischen dem Team, d.h. auch Menschen ohne Behinderung, und den Teilnehmenden auf Augenhöhe. Der Blick von oben nach unten wäre für eine emanzipatorische Bildung und Entwicklung kontraproduktiv gewesen.

- Durch die Interviews und die Tagungen wurde eine eindeutige Meinung der Betroffenen zum Thema „Wert des Lebens“ bzw. zur so genannten „Lebensrecht-Debatte“ deutlich. Für sie war die Frage, ob Menschen mit Behinderungen ein Recht auf Leben haben, unabhängig von der Schwere der Behinderung, obsolet. Sie hatten keine ökonomischen Kalküle im Kopf, auch wenn ihnen durchaus bewusst war, wie soziale Arbeit heutzutage unter einem strengerem Kosten-Nutzen-Diktat steht. Für sie bedeutet diese Debatte ein Absprechen ihres eigenen Lebensrechtes. Dies unterscheidet sie deutlich von Menschen ohne Behinderungen, da diese die Erfahrung nicht machen müssen, gesellschaftlich mehr und mehr vermittelt zu bekommen, sie wären eigentlich besser nicht geboren worden. In der „Lebensrecht-Debatte“ werden die Betroffenen viel zu wenig gehört. Ihr Blick ist logischerweise nicht durch Kosten-Nutzen-Debatten gefärbt.
- Die Interviewten formulierten an verschiedenen Stellen tiefe humane Grundüberzeugungen. Dies macht offensichtlich, dass sie nicht fern der Gesellschaft leben, sondern in ihren Zusammenhängen mit den gültigen Werten konfrontiert werden. Dies stellt in Frage, warum sie von historisch-politischer Bildung und dem kulturellen Gedächtnis ausgeschlossen werden. Ganz offensichtlich sind sie dazu in der Lage, verschiedene Aspekte der Gesellschaft differenziert zu beurteilen und greifen dabei auf das allgemein gültige Wertesystem zurück. Dieses Erkenntnis muss allerdings auch die Mehrheitsgesellschaft erreichen.
- Die Frage, was Menschen mit Lernschwierigkeiten mit der Geschichte von Hadamar lernen, beantworteten sie überwiegend mit der erleichternden Einschätzung, der Nationalsozialismus sei vorbei und die heutige Situation unterscheide sich signifikant von damals. Für sie hat der Nationalsozialismus überwiegend keine warnende Funktion für heute. Sie können deutlich erkennen, in welcher Situation sie heute im Vergleich zum Nationalsozialismus leben, haben aber offenbar kaum die Intention, daraus Schlüsse für die Gegenwart beispielsweise gegen Diskriminierung zu ziehen. Während ihnen insgesamt beim Thema der Biomedizin und vorgeburtlichen Diagnostik ein Transfer in die Gegenwart wichtig ist, wird eine Übertragung angesichts der erlebten Diskriminierungen nicht vollzogen.
- Die Teilnehmenden, und damit auch die Befragten als ehemalige Teilnehmerinnen und Teilnehmer, haben durch eine intensive Wahrnehmung des Angebots der Gedenkstätte Hadamar und durch ihre wiederholte Teilnahme faktisch die Wichtigkeit historisch-politischer Bildung für sich belegt. In den Interviews wurde das mangelnde allgemeine Angebot, wie an Volkshochschulen und anderen Bildungsstätten, kritisiert. Das erworbene Wissen und die gezogenen Schlüsse sprechen für eine zu lange Vernachlässigung dieser Zielgruppe als Adressaten für historisch-politische Bil-

dung. Gefragt sind jetzt die politischen Bildnerinnen und Bildner, sich und ihre Einrichtungen zu öffnen.

Hintergrund der vorliegenden Studie ist die Überzeugung, alle Menschen sind gleich und haben damit auch ein gleiches Recht auf gesellschaftliche Teilhabe. Es ist deutlich geworden, wie die von der historisch-politischen Bildung und der Erinnerungskultur vergessene Zielgruppe Menschen mit Lernschwierigkeiten Interesse an und damit ein Recht auf Partizipation an der Prägung des kulturellen Gedächtnisses hat.

Literaturverzeichnis

- Assmann, Aleida: Wie wahr sind Erinnerungen?, in: Welzer, Harald (Hg.): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung, Hamburg 2001, S. 103-122.
- Dies.: Zur Mediengeschichte des kulturellen Gedächtnisses, in: Erll, Astrid; Nünning, Ansgar (Hg.): Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität, Historizität, Kulturspezifität (= Media and Cultural Memory / Medien und kulturelle Erinnerung), Berlin, New York 2004, S. 45-60.
- Assmann, Jan: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, in: Assmann, Jan; Hölscher, Tonio (Hg.): Kultur und Gedächtnis, Frankfurt am Main 1988, S. 9-15.
- Bauer, Manfred/Engfer, Renate: Psychiatriereform und Enthospitalisierung in der Bundesrepublik – Ein Überblick, in: George, Uta/Lilienthal, Georg u.a. (Hg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Quellen und Studien, Bd. 12), Marburg 2006, S. 244-354.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen: Eckpunktepapier für eine integrationsorientierte Gesundheitsreform aus Sicht chronisch kranker und behinderter Menschen, Berlin 2002.
- Bechtold, Johannes: „Radl fahrn in Korsika, das wär ne tolle Sache!“ Autonome Lebensformen von und für Menschen mit Behinderung. (Diplomarbeit) <http://bidok.uibk.ac.at/library/bechtold-radlfahrn.html#id3034000> (28.12.2005).
- Behrens, Heidi/Moller, Sabine: „Opa war kein Nazi“ und die Folgen. Zurück an den Anfang der Gedenkstättenpädagogik?, in: Gedenkstättenrundbrief Nr. 121 (9/2004), S. 18-29.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt am Main 1978.
- Binding, Karl/Hoche, Alfred: Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Maß und ihre Form, 2. Auflage Leipzig 1922.
- Bock, Gisela: Zwangssterilisation im Nationalsozialismus. Studien zur Rassenpolitik und Frauenpolitik, Opladen 1986.
- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 5. Auflage Opladen 2003.
- Brinkmann, Dieter: Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Formen selbstgesteuerten Lernens (= Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit e.V. – Schriftenreihe – Bd. 17), Bielefeld 2000.
- Bücheler, Heike: Bildung braucht keine Rechtfertigung. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, in: Zusammen: Behinderte und nichtbehinderte Menschen, 23. Jg. (4/03), S. 4-7.
- Bund der „Euthanasie“-Geschädigten und Zwangssterilisierten e.V. (Hg.): Ich klage an. Tatsachen- und Erlebnisberichte der „Euthanasie“-Geschädigten und Zwangssterilisierten, Detmold 1989.
- Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung, 2. Auflage Heidelberg 2001.
- Chroust, Peter/Groß, Herwig u.a. (Hg.): „Soll nach Hadamar überführt werden.“ Den Opfern der Euthanasiemorde 1939-1945. Gedenk Ausstellung in Hadamar. Katalog, Frankfurt 1989.
- Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, München / Basel 1979, S. 137, zitiert nach Lamnek.
- Deckert-Peaceman, Heike/George, Uta/Mumme, Petra: Ausschluss (= Konfrontationen. Bausteine für die pädagogische Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust, Heft 3) Frankfurt 2003.
- Degener, Theresia: Behinderung als rechtliche Konstruktion, in: Lutz, Petra/Macho, Thomas u.a. (Hg.): Der [im]perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung, Köln 2003.
- Dreßen, Willi: Die justizielle Aufarbeitung der „Euthanasie“ in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik. Die Prozesse gegen Ärzte und Richter, gezeigt anhand ausgewählter Beispiele, in:

- Morsch, Günter/Pasquale, Sylvia de (Hg.): Perspektiven für die Dokumentationsstelle Brandenburg. Beiträge der Tagung in der Justizschule der Justizvollzugsanstalt Brandenburg am 29./30. Oktober 2002 (= Materialien der Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten, Bd. 2), Münster 2004, S. 133-145.
- Dubiel, Helmut: Niemand ist frei von der Geschichte. Die nationalsozialistische Herrschaft in den Debatten des Deutschen Bundestages, München; Wien 1999.
- Eberwein, Hans: Fremdverstehen sozialer Randgruppen / Behinderter und die Rekonstruktion ihrer Alltagswelt mit Methoden qualitativer und ethnographischer Feldforschung unter besonderer Berücksichtigung von Erkenntnissen aus Ethnologie und Ethnomethodologie, in: Sonderpädagogik (1985) H. 3, S. 97-106.
- Ehmann, Annegret: Holocausterziehung in der Einwanderungsgesellschaft, in: Historisch-politische Bildung in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft / Historical and political education in the German migration Society. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung Jg. 28, H. 4 (2006), S. 367-379.
- Endlich, Stefanie: „Das Gedenken braucht einen Ort“ Formen des Gedenkens an den authentischen Orten, in: Hübener, Kristina (Hg.): Brandenburgische Heil- und Pflegeanstalten in der NS-Zeit (=Schriftenreihe zur Medizin-Geschichte des Landes Brandenburg, Bd. 3), Berlin 2002, S. 341-388.
- Engelmeyer, Elisabeth: Die Bedeutung der People-First-Gruppen. Ergebnisse qualitativ-empirischer Analysen, in: Kniel, Adrian/Windisch, Matthias (Hg.): Selbstvertretung und Lebensqualität von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Untersuchungsergebnisse zur Bedeutung der People-First-Gruppen in Deutschland aus der Sicht ihrer Mitglieder und für ihre Lebensqualität. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung Universität Kassel zu dem Modellprojekt „Selbstorganisation und Selbstvertretung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen – Wir vertreten uns selbst!“, Kassel 2002 (unveröffentlichter Bericht), S. 200-273.
- Dies.: Das eigene Leben in die Hand nehmen. Mitglieder der People-First-Bewegung erzählen über Selbstbestimmung von „behinderten“ Menschen, Kassel 2005.
- ErlI, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung, Stuttgart / Weimar 2005.
- Ericsson, Kent: Sweden, in: European Intellectual Disability Research Network: Intellectual Disability in Europe. Working Papers, 2003 www2.uni-siegen.de/~zpe/neuedokumente/IDRESNETWorkingPapersMarch2003.pdf (11.9.2006).
- Faulstich, Peter: „Selbstorganisiertes Lernen“ als Impuls für die Erwachsenenbildung, in: Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter u.a. (Hg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Frankfurt 1998.
- Fechler, Bernd: Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma pädagogischer Intervention, in: Fritz Bauer Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. (= Jahrbuch 2006 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust), Frankfurt 2006, S. 187-209.
- Feuser, Georg: Geistigbehinderte gibt es nicht! Vortrag und Workshop im Rahmen der Fachmesse INTEGRA (Integration / Rehabilitation) am 16.09.2004 in Wels (Österreich).
- Fischer, Cornelia/Anton, Hubert: Auswirkungen der Besuche von Gedenkstätten auf Schülerinnen und Schüler. Breitenau – Hadamar – Buchenwald. Bericht über 40 Explorationen in Hessen und Thüringen, Wiesbaden 1992.
- Fleißner, Alfred: NS-„Euthanasie“ im Land Oldenburg. Untersuchung von Erinnerungsarbeit und Geschichtsverarbeitung – Zwischenbericht eines zweijährigen Forschungsvorhabens, in: Arbeitskreis zur Erforschung der nationalsozialistischen „Euthanasie“ und Zwangssterilisation (Hg.): Tödliches Mitleid. NS-„Euthanasie“ und Gegenwart. Fachtagung vom 24. bis 26. November 2006 im Deutschen Hygiene-Museum, Dresden (= Berichte des Arbeitskreises, Bd. 4), Münster 2007, S. 157-166.

- Flick, Uwe: Triangulation, in: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch, Opladen 2003, S. 161-164.
- Forrester-Jones, Rachel/Carpenter, John u.a.: The Social Networks of People with Intellectual Disability Living in the Community 12 Years after Resettlement from Long-Stay Hospitals, in: Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities (2005) Volume 19, Issue 4, S. 285-295.
- Frei, Norbert: Deutsche Lernprozesse. NS-Vergangenheit und Generationenfolge seit 1945, in: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts (= Wissenschaftliche Reihe des Fritz-Bauer-Instituts, Bd. 11), Frankfurt 2004, S. 33-48.
- Gabriel, Regine: Informations- und Arbeitsmaterialien für den Unterricht, in: Landeswohlfahrtsverband Hessen (Hg.): Informations- und Arbeitsmaterialien für den Unterricht zum Thema „Euthanasie“-Verbrechen im Nationalsozialismus (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Unterrichtsmaterialien, Bd. 1), Kassel 1992, S. 19-91.
- Dies.: Kinder als Besucherinnen und Besucher der Gedenkstätte Hadamar (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Veröffentlichungen der Gedenkstätte Hadamar, Heft 1), Hadamar 2002.
- Dies.: TatOrt Gedenkstätte. Kunstpädagogisches Arbeiten mit Kindern und Erwachsenen in der Euthanasie-Gedenkstätte Hadamar, in: Dörner, Birgit; Engelhardt, Kerstin (Hg.): Arbeit an Bildern der Erinnerung. Ästhetische Praxis, außerschulische Jugendbildung und Gedenkstättenpädagogik (= Dimensionen Sozialer Arbeit und der Pflege, Bd. 9), Stuttgart 2006a, S. 159-169.
- Dies.: Gestalterisches und theaterpädagogisches Arbeiten in der Gedenkstätte Hadamar in: Standbein/Spielbein, Auf der Suche nach der Zielgruppe – Jugendkulturen und Museum, in: Museumspädagogik Aktuell, No. 76 (2006b), S. 48-52.
- Dies./George, Uta: Lernen aus der Geschichte? Die pädagogische Arbeit in der Gedenkstätte Hadamar, in: George, Uta/Lilienthal, Georg u.a. (Hg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Quellen und Studien, Bd. 12), Marburg 2006, S. 443-458.
- Garland-Thomson, Rosemarie: Andere Geschichten, in: Lutz, Petra/Macho, Thomas u.a. (Hg.): Der [im]perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung, Köln 2003, S. 419-425.
- George, Uta/Groß, Herwig u.a. (Hg.): Psychiatrie in Gießen. Facetten ihrer Geschichte zwischen Fürsorge und Ausgrenzung, Forschung und Heilung (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Quellen und Studien, Bd. 9), Gießen 2003.
- Dies.: Psychiatriegeschichte der NS-Zeit als Thema in der historisch-politischen Bildung, in: Dies./Groß, Herwig u.a. (Hg.): Psychiatrie in Gießen. Facetten ihrer Geschichte zwischen Fürsorge und Ausgrenzung, Forschung und Heilung (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Quellen und Studien, Bd. 9), Gießen 2003, S. 475-484.
- Dies.: Die Gedenkstätte Hadamar, in: Morsch, Günter/Pasquale, Sylvia de (Hg.): Perspektiven für die Dokumentationsstelle Brandenburg. Beiträge der Tagung in der Justizschule der Justizvollzugsanstalt Brandenburg am 29./30. Oktober 2002 (= Materialien der Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten, Bd. 2), Münster 2004, S. 147-156.
- Dies./Winter, Bettina: Wir erobern uns unsere Geschichte. Menschen mit Behinderungen arbeiten in der Gedenkstätte Hadamar zum Thema NS-„Euthanasie“-Verbrechen, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 56. Jg. (2/2005), S. 55-62.
- Dies./Göthling, Stefan (Hg.): „Was geschah in Hadamar in der Nazizeit?“ Ein Katalog in leichter Sprache (= Schriftenreihe „Geschichte verstehen“ des Vereins zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar e.V. und des Netzwerkes People First Deutschland e.V., Heft 1), Kassel 2005.
- Dies./Bettina Winter: Geschichte verstehen. Menschen mit Lernschwierigkeiten arbeiten mit leichter Sprache in der Gedenkstätte Hadamar, in: Kursiv. Journal für politische Bildung, (2006) Nr. 1, S. 64-69.

- Dies./Lilienthal, Georg u.a. (Hg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Quellen und Studien, Bd. 12), Marburg 2006.
- Dies.: „Erholte sich nicht mehr. Heute exitus an Marasmus senilis“. Die Opfer der Jahre 1942–1945 in Hadamar, in: Dies./Lilienthal, Georg u.a. (Hg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Quellen und Studien, Bd. 12), Marburg 2006a, S. 234–258.
- Dies.: Erinnerung und Gedenken in Hadamar, in: Dies./Lilienthal, Georg u.a. (Hg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Quellen und Studien, Bd. 12), Marburg 2006b, S. 429–442.
- Georgi, Viola B.: Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003.
- Glaserfeld, Ernst von: Konstruktivistische Anregung für Lehrer: Was im Bezug auf Sprache zu bedenken wäre, in: Balgo, Rolf/Werning, Rolf (Hg.): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs, Dortmund 2003.
- Göbel, Susanne/Puschke, Martina: Was ist Unterstützung für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Abgrenzung zu Assistenz? Informationsblatt, Kassel Mai 2000, o. S.
- Goffman, Erving: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt 1967.
- Gudehus, Christian: Dem Gedächtnis zuhören. Erzählungen über NS-Verbrechen und ihre Repräsentation in deutschen Gedenkstätten, Essen 2006.
- Hähner, Ulrich: Überlegungen zur Entwicklung einer Kultur der Begleitung, in: Ders./Niehoff, Ulrich u.a.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung, 3. Auflage Marburg 1999, S. 121–151.
- Halbwachs, Maurice: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, Frankfurt am Main 1985.
- Hammerstein, Katrin: Deutsche Geschichtsbilder vom Nationalsozialismus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Gemeinsame Nachkriegsgeschichte? (2007) Nr. 3, S. 24–30.
- Hebenstreit, Sigurd: Zur Einführung in den Konstruktivismus von Paul Watzlawick, www.sigurdhebenstreit.de/texte/3/3/ (26.8.2005).
- Hermes, Gisela: Was sind Disability Studies? <http://www.disability-studies-deutschland.de/dsd.php?PHPSESSID=d019cfb66cf8325b93499d81442ce843> (16.1.2006).
- Hitzler, Ronald: Ethnographie, in: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch, Opladen 2003, S. 48–51.
- Hoffman, Claudia/Kulig, Wolfram/Theunissen, Georg: Bildungsangebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung an Volkshochschulen, in: Geistige Behinderung. Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V., 39. Jg., Nr. 4 (2000), S. 346–359.
- Hohmann, Joachim S.: Der „Euthanasie“-Prozeß Dresden 1947. Eine zeitgeschichtliche Dokumentation, Frankfurt 1993.
- Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt 2003.
- Jähnert, Detlev: Es muß nicht nur die WfB sein!
<http://bidok.uibk.ac.at/library/jaehnert-werkstatt.html?hls=Entwicklung> (05.03.2007)
- Jürgens, Andreas: Zur Geschichte der Emanzipationsbewegung behinderter Menschen (Interview, geführt von Jutta vom Hofe), in: Stiftung Deutsches Hygiene-Museum Dresden/Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch e.V.: Der [im]perfekte Mensch. Vom Recht auf Unvollkommenheit, Ostfildern-Ruit 2001, S. 35–41.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag (= Studien zu Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 10), Opladen 1996.

- Kieper, Marianne: Lebenswelten „verwahrloster Mädchen“. Autobiographische Berichte und ihre Interpretation, München 1980.
- Klostermann, Britta: Konzeptionelle Überlegungen zum Umgang mit der Thematik „Euthanasie im Nationalsozialismus“ in der Berufspraxisstufe an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, Schriftliche Hausarbeit 2. Staatsexamen, Studienseminar für Lehrämter Duisburg, Seminar für Sonderpädagogik, 2006.
- Kneuker, Gerhard/Steglich, Wulf: Begegnungen mit der Euthanasie in Hadamar, Rehbürg-Loxcum 1985.
- Kniel, Adrian/Windisch, Matthias: Selbstvertretung und Lebensqualität von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Untersuchungsergebnisse zur Bedeutung der People-First-Gruppen in Deutschland aus der Sicht ihrer Mitglieder und für ihre Lebensqualität. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung Universität Kassel zu dem Modellprojekt „Selbstorganisation und Selbstvertretung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen – Wir vertreten uns selbst!“, Kassel 2002.
- Kraus, Katrin: Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee, Bielefeld 2001.
- Kroll, Benno: Als Pfleger in der Schlangengrube, in: Stern 23 (1973), S. 115-123.
- Laga, Gerd: Methodologische und methodische Probleme bei der Befragung Geistig Behinderter, in: Heinze, Rolf G./Runde, Peter (Hg.): Lebensbedingungen Behinderter im Sozialstaat (= Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung 26), Opladen 1982, S. 223-239.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim / Basel 2005.
- Lehrke, Gisela: Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus. Historisch-politische Bildung an Orten des Widerstands, Frankfurt am Main, New York 1988.
- Leo, Annette: Unscharfe Konturen – scharfe Konkurrenzen. Erinnerungskultur in Ostdeutschland. 16 Jahre nach der Vereinigung, in: Gedenkstättenrundbrief Nr. 131 (6/2006), S. 27-33.
- Lilienthal, Georg: Die Opfer der NS-„Euthanasie“-Verbrechen, in: Sandner, Peter/Aumüller, Gerhard u.a.(Hg.): Heilbar und nützlich. Ziele und Wege der Psychiatrie in Marburg an der Lahn (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Quellen und Studien, Bd. 8), Marburg 2001, S. 276-304.
- Ders.: Gaskammer und Überdosis. Die Landesheilanstalt Hadamar als Mordzentrum (1941–1945), in: George, Uta/Lilienthal, Georg u.a. (Hg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Quellen und Studien, Bd. 12), Marburg 2006, S. 156-175.
- Lindemann, Holger/Vossler, Nicole: Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. Konstruktivistisches Denken für die pädagogische Praxis, Neuwied 1999.
- Löw, Reinhard: Philosophische Aspekte der Behindertenproblematik, in: Geistige Behinderung 4 (1990), S. 311-321.
- Messerschmidt, Astrid: Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis, Frankfurt am Main 2003.
- Dies.: Verstrickungen. Postkoloniale Perspektiven in der Bildungsarbeit zum Antisemitismus, in: Fritz Bauer Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus (= Jahrbuch 2006 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust), Frankfurt 2006, S. 150-171.
- Meusch, Matthias: Die strafrechtliche Verfolgung der Hadamarer „Euthanasie“-Morde, in: George, Uta/Lilienthal, Georg u.a. (Hg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Quellen und Studien, Bd. 12), Marburg 2006, S. 305-326.
- Miles-Paul, Ottmar: Theresia Degener. „Armlos aber nicht harmlos“, in: BIFOS-Schriftenreihe zum selbstbestimmten Leben Behinderter, Kassel 2000, S. 57-63.

- Millen, Maro: „... Muss man denen das zeigen?“ Gedenkstätten: (K)ein Thema für Menschen mit Lernschwierigkeiten? Schriftlich Hausarbeit 1. Staatsexamen, Heilpädagogische Fakultät Universität Köln, 2005
- Niedecken, Dietmut: Namenlos. Geistig Behinderte verstehen (= Beiträge zur Integration), 3. Auflage Neuwied, Kriftel, Berlin 1998.
- Niehoff, Ulrich: Das zerstörte Selbstbild von Menschen mit „geistiger Behinderung“. Mit Bezug auf Gedanken von Dietmut Niedecken, in: Hähner, Ulrich/Niehoff, Ulrich u.a.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Hrsg. von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. 3. Auflage Marburg 1999a, S. 91-102.
- Ders.: Grundbegriffe selbstbestimmten Lebens, in: Hähner, Ulrich/Niehoff, Ulrich u.a.: Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. Hrsg. von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V., 3. Auflage Marburg 1999b, S. 53-65.
- Niemöller, Martin: Ansprache zur Einweihung der Gedenkstätte für die Opfer der nationalsozialistischen Euthanasieverbrechen am 18. [September] 1964 im Psychiatrischen Krankenhaus Hadamar, in: Landeswohlfahrtsverband Hessen (Hg.): Mensch achte den Menschen. Frühe Texte über die Euthanasieverbrechen der Nationalsozialisten in Hessen. Gedenkstätten für die Opfer, 3. Aufl. Kassel 1989, S. 7-11.
- Osbahr, Stefan: Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Beitrag zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sonderpädagogik, Luzern 2000.
- Pasquale, Sylvia de: Gedenkort in Brandenburg an der Havel, in: Morsch, Günter/Pasquale, Sylvia de (Hg.): Perspektiven für die Dokumentationsstelle Brandenburg. Beiträge der Tagung in der Justizschule der Justizvollzugsanstalt Brandenburg am 29./30. Oktober 2002 (= Materialien der Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten, Bd. 2), Münster 2004, S. 29-36.
- Pixa-Kettner, Ursula/Bargfrede, Stefanie u.a.: „Dann waren sie sauer auf mich, daß ich das Kind haben wollte ...“ Eine Untersuchung zur Lebenssituation geistigbehinderter Menschen mit Kindern in der BRD (= Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit, Bd. 75), Baden-Baden 1996.
- Reichling, Norbert: Vom antifaschistischen Pathos zur „normalen“ Bildungsarbeit? Probleme und Perspektiven für die historisch-politische Erwachsenenbildung, in: Behrens-Cobet, Heidi (Hg.): Bilden und Gedenken. Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedächtnisorten, Essen 1998, S. 223-238. Reichsgesetzblatt I, Berlin 1933.
- Roer, Dorothee/Henkel, Dieter (Hg.): Psychiatrie im Faschismus. Die Anstalt Hadamar von 1933–1945, 2. Aufl. Frankfurt 1996.
- Roer, Dorothee: „Lebens-unwert“. Kinder und Jugendliche in der NS-Psychiatrie, in: Hamann, Matthias/Asbeck, Hans (Hg.): Halbte Vernunft und totale Medizin. Zu Grundlagen, Realgeschichte und Fortwirkungen der Psychiatrie im Nationalsozialismus (= Beiträge zur nationalsozialistischen Gesundheits- und Sozialpolitik, Bd. 13), Berlin 1997, S. 107-130.
- Dies.: Erinnern, erzählen, gehörtwerden. Zeugenschaft und „historische Wahrheit“, in: Hamm, Margret (Hg.): Lebensunwert – zerstörte Leben. Zwangssterilisation und „Euthanasie“ (= Eine Publikation des Bundes der „Euthanasie“-Geschädigten und Zwangssterilisierten e.V. Detmold), Frankfurt am Main 2005, S.183-197.
- Rüsen, Jörn: Holocaust, Erinnerung, Identität. Drei Formen generationeller Praktiken des Erinnerns, in: Welzer, Harald (Hg.): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung, Hamburg 2001, S. 243-259.

- Sahmland, Irmtraud/Trosse, Sabine u.a. (Hg.): „Haltestation Philipppshospital“. Ein psychiatrisches Zentrum – Kontinuität und Wandel. 1535–1904–2004 (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Quellen und Studien, Bd. 10), Marburg 2004.
- Sandner, Peter/Aumüller, Gerhard u.a.(Hg.): Heilbar und nützlich. Ziele und Wege der Psychiatrie in Marburg an der Lahn (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Quellen und Studien, Bd. 8), Marburg 2001.
- Sandner, Peter: Verwaltung des Krankmordes. Der Bezirksverband Nassau im Nationalsozialismus (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Hochschulschriften Bd. 2), Gießen 2003.
- Scheulen, Andreas: Zur Rechtslage und Rechtsentwicklung des Erbgesundheitsgesetzes 1934, in: Hamm, Margret (Hg.): Lebensunwert – zerstörte Leben. Zwangssterilisation und „Euthanasie“ (= Eine Publikation des Bundes der „Euthanasie“-Geschädigten und Zwangssterilisierten e.V. Detmold), Frankfurt am Main 2005, S. 212-219.
- Schiefele, Hans/Krapp, Andreas: Aus Interesse lernen. Mit Interessen leben. Zwei Essays (= Deutsche Hochschuledition, Bd. 16), München 1990.
- Schröder, Stefan: Das narrative Interview als Methode in der Biografiearbeit mit Menschen mit einer geistigen Behinderung. Diplomarbeit im Rahmen der Diplomprüfung für den Fachbereich Sozialwesen, Studiengang Sozialarbeit, Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Münster, 2003.
- Shakespeare, Tom: Betrachtungen zu den britischen Disability Studies, in: Lutz, Petra/Macho, Thomas u.a. (Hg.): Der [im]perfekte Mensch. Metamorphosen von Normalität und Abweichung, Köln 2003, S. 427-233.
- Sozialgesetzbuch IX, §136, Begriff und Aufgaben der Werkstatt für Behinderte, http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/sgb_9/_136.html (18.2.2005)
- Stöffler, Friedrich: Gedenkrede anlässlich der Enthüllung eines Gedenkmal für die Opfer der Euthanasie in der Landesheilanstalt Hadamar am 13. März 1953, in: Landeswohlfahrtsverband Hessen (Hg.), Mensch achte den Menschen. Frühe Texte über die Euthanasieverbrechen der Nationalsozialisten in Hessen. Gedenkstätten für die Opfer, 3. Aufl. Kassel 1989, S. 12-22.
- Theunissen, Georg: Heilpädagogik im Umbruch. Über Bildung, Erziehung und Therapie bei geistiger Behinderung, Freiburg 1991.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, Reinbek bei Hamburg 1991.
- Ungewitter, Carsten: Die Barbarei der Perfektion, www.freitag.de/2001/29/01291101.php (26.8.2005).
- Vanja, Christina/Siefert, Helmut (Hg.): In waldig-ländlicher Umgebung... Das Waldkrankenhaus Köppern: Von der agrikolen Kolonie der Stadt Frankfurt zum Zentrum für Soziale Psychiatrie Hochtaunus (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Quellen und Studien, Bd. 7), Kassel 2001.
- Vanja, Christina: Die Hadamarer „Corrigendenanstalt“ (1883–1906), in: George, Uta/Lilienthal, Georg u.a. (Hg.): Hadamar. Heilstätte – Tötungsanstalt – Therapiezentrum (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Quellen und Studien, Bd. 12), Marburg 2006, S. 56-77.
- Wagner, Michael: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Lebenswelten. Ein evolutionär-konstruktivistischer Versuch und seine Bedeutung für die Pädagogik, 2. Auflage Bad Heilbrunn 2000.
- Wagner-Willi, Monika: Verlaufskurve „Behinderung“. Gruppendiskussionen mit Beschäftigten einer „Werkstatt für Behinderte“ (= Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft, Bd. 9), Berlin 2002.
- Waldschmidt, Anne: Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer, Opladen 1999.

- Dies.: Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma – Perspektiven der Disability Studies, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B8 2003, www.behinderte.de/disabilitystudies/polzeit20030813.html (26.8.2005)
- Welzer, Harald: Das soziale Gedächtnis, in: Ders. (Hg.): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung, Hamburg 2001, S. 9-21.
- Ders./Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline: „Opa war kein Nazi.“ Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt am Main 2002.
- Ders.: Was bleibt im Gedächtnis. Die deutsche Erinnerungskultur scheint nicht mehr länger fraglos um Auschwitz zentriert, sondern verhandelbar, in: Frankfurter Rundschau Plus. Politik Nr. 21 (26.01.2005), S. 23.
- Winter, Bettina: Die Geschichte der NS-„Euthanasie“-Anstalt Hadamar, in: Landeswohlfahrtsverband Hessen (Hg.): Verlegt nach Hadamar. Die Geschichte einer NS-„Euthanasie“-Anstalt (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Kataloge Bd. 2), dritte Auflage Kassel 2002a, S. 29-187.
- Dies.: Gedenkstätte Hadamar. Ort des Gedenkens und der historisch-politischen Bildung, in: Landeswohlfahrtsverband Hessen (Hg.): Verlegt nach Hadamar. Die Geschichte einer NS-„Euthanasie“-Anstalt (= Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Kataloge Bd. 2), dritte Auflage Kassel 2002b, S. 189-197.
- Zumpe, Helen: Tagesveranstaltungen der Gedenkstättenpädagogik – Konzeptionen, Zielsetzungen, Angebotsformen und Nutzergruppen, in: Politisches Lernen 1-2 (2003), S. 35-77.

Öffnungszeiten

Dienstag: 9.00 bis 16.00 Uhr
Mittwoch: 9.00 bis 16.00 Uhr
Donnerstag: 9.00 bis 16.00 Uhr
Freitag: 9.00 bis 13.00 Uhr

Jeden 1. Sonntag im Monat:
11.00 bis 16.00 Uhr

An Feiertagen ist die
Gedenkstätte geschlossen.

Wie komme ich hin?

Mit dem Zug:

Bahnhof Hadamar, links gehen. Das
Bahnhofsgebäude liegt dann auf der
linken Seite, in eine Spielstraße hinein.
Dann 2. Straße links, dann zweimal
rechts, den Berg hinauf. Dort sieht man
schon das alte Krankenhausgebäude.
Die Gedenkstätte ist in dem Gebäude
rechts, im Erdgeschoss.

Mit dem Auto (über Limburg):

auf der B 49 Richtung Wetzlar/Gießen,
dann auf die B54 (Schild Hadamar), 1.
Abfahrt (Hadamar), danach rechts und
dann immer gerade aus nach Hadamar,
bis man zu einem Kreisel kommt. Dort
die 2. Ausfahrt nehmen. Hinter der
Brücke rechts abbiegen, dann kommt
man am Bahnhof vorbei. Ab hier siehe
Beschreibung mit dem Zug.

Mit dem Auto (über Wetzlar):

auf der B49 Richtung Limburg, dann
genauso wie die Beschreibung oben.

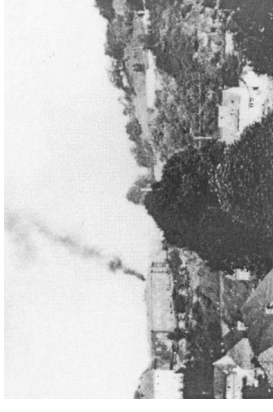
Verantwortlich:

Mensch zuerst -
Netzwerk People First Deutschland e.V.
Kölnische Str. 99, 34119 Kassel
Telefon: (0561) 72885-55
Fax: (0561) 72885-58
E-Mail: info@people1.de

und

Verein zur Förderung der Gedenkstätte
Hadamar e.V.
Mönchberg 8, 65589 Hadamar
Telefon: (06433) 917-174,
Fax: (06433) 917-175
E-Mail: uta.george@lwv-hessen.de

Die Gedenkstätte Hadamar



in leichter Sprache

Morde an Menschen mit Behinderungen

Von 1933 bis 1945 herrschten die Nationalsozialisten in Deutschland. Sie haben sehr viele Menschen umgebracht. Die Nationalsozialisten haben 1939 auch den 2. Weltkrieg angefangen und andere Länder überfallen.

Die Nationalsozialisten nannten Menschen mit Behinderung „lebensunwert“. Sie wollten die Kosten für Heime sparen und behinderte Menschen deshalb umbringen. Sie haben einen Plan zur heimlichen Ermordung der behinderten Menschen gemacht. Von 1939 bis 1945 haben sie fast 200.000 behinderte Kinder, Frauen und Männer getötet.

In Hadamar war ein Krankenhaus, in dem behinderte Menschen lebten. Die Nationalsozialisten haben daraus ab 1941 eine Tötungsanstalt gemacht. Dort haben sie Menschen mit Gas und Medikamenten getötet.

Es wurden über 15.000 Menschen dort umgebracht. Diese Morde wurden geheim gehalten. Erst mit dem Ende des Krieges kam 1945 heraus, was alles Schreckliches in Hadamar gemacht wurde.

Was ist die Gedenkstätte Hadamar?

Heute erinnert eine Gedenkstätte an die ermordeten Menschen. Die Gedenkstätte besteht aus einem Friedhof, einem Museum und der ehemaligen Gaskammer und anderen Räumen im Keller.

Man kann sich alles ansehen und viel erfahren. Im Museum wird an die Opfer erinnert. Es wird gezeigt, wer die Täter waren.

Bei einem Besuch der Gedenkstätte, kann man über alles reden: Über die Gefühle, über das was früher passiert ist und wie es behinderten Menschen damit heute geht.

Es ist gut, 2 Tage in die Gedenkstätte zu kommen. Es gibt im Haus Schlafmöglichkeiten. Das Haus ist behindertenfreundlich gebaut.

Wenn Sie mit einer Gruppe kommen möchten, dann rufen Sie bitte vorher in der Gedenkstätte an. Dann können Sie einen Termin ausmachen.

Gedenkstätte Hadamar
Mönchberg 8
65589 Hadamar
Telefon: (06433) 917-172
Fax: (06433) 917175
E-Mail: gedenkstaette-hadamar@lwv-hessen.de

